Е. А. Овсянникова

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

•ФЛИНТА•

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В монографии представляется историко-логический анализ состояния исследуемой проблемы; уточняется содержание и структура понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению». Выявляется, теоретически обосновывается и методически реализуется комплекс педагогических условий, а также анализируются и оцениваются результаты экспериментальной работы.

Рекомендуется преподавателям вузов, научным работникам сферы образования, аспирантам и соискателям общеобразовательных школ.

- Елена Александровна Овсянникова
  -
  - Введение
  - Глава I
    - 1.1. Историко-логический анализ проблемы педагогического общения в педагогической теории
    - 1.2. Сущность и содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению»
    - 1.3. Комплекс педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению
    - Выводы по первой главе
  - Глава II
    -
    - 2.1. Цель, задачи, этапы и содержание экспериментальной работы
    - 2.2. Методика реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению
    - 2.3. Анализ и оценка результатов педагогического эксперимента
    - Выводы по второй главе
  - Заключение
  - Список литературы
  - Приложения

- Приложение 1
  -
  - Введение
  - Методические разработки занятий
    - Занятие первое
    - Занятие второе
    - Занятие третье
    - Занятие четвёртое
    - Занятие пятое
  - Список использованной и рекомендуемой литературы
- Приложение 2

- notes
  - 1

Елена Александровна Овсянникова Формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова *Т.В. Кружилина;*

д-р пед. наук, проф. Оренбургского государственного педагогического университета *С.В. Сальцева*

Введение

Современная высшая школа, как и общество в целом, переживает сегодня сложный процесс реформирования. Это проявляется в совершенствовании содержания образования, оптимизации организационных структур, в постоянном поиске наиболее эффективных форм и методов учебной работы, соответствующих современным значительно возросшим требованиям к подготовке специалистов в области образования. Сегодня требуются учителя, обладающие не только суммой определенных знаний, умений и навыков, но и имеющие богатый внутренний потенциал многочисленных свойств и качеств.

Бурное развитие современной науки и углубление международных научных связей значительно расширили единое информационное пространство. Авторитарный стиль в педагогическом общении всё более уходит в прошлое. На смену ему приходят сотрудничество, диалогичность, сотворчество, интеграция, интересы личности.

Вопросы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей рассмотрены в работах многих современных учёных. В частности, в них исследованы и различные аспекты профессиональной подготовки специалистов в процессе высшего образования к осуществлению педагогического общения. Теоретико-практические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей раскрываются в работах О. А. Абдуллиной, К. М. Дурай-Новаковой, Н. В. Кузьминой, П. И. Пидкасистого, В. А. Сластёнина, А. В. Усовой, А. И. Щербакова, Н. М. Яковлевой и др. Социально-педагогические и психологические основы профессионального становления молодого специалиста в системе образования исследованы С. Г. Вершловским, Т. Е. Климовой, Ю. Н. Кулюткиным, Л. Н. Лесохиной, А. К. Марковой, Г. С. Сухобской, К. Г. Трота, Р. М. Шерайзиной и др. Теоретические основы педагогического общения отражены в работах Н. П. Аникеевой, А. Б. Добровича, В. А. Кан-Калика, О. В. Кирилловой, Х. И. Лийметса, А. В. Мудрика, А. В. Орлова, И. И. Рыдановой, В. Д. Ширшова и др. Проблемы педагогического общения и его особенности рассматриваются в работах Ю. П. Азарова, А. А. Бодалёва, В. А. Кан-Калика, И. В. Кульминой, А. В. Мудрика и др. Вопросы деятельности и общения стали предметом исследования А. А. Леонтьева, И. Д. Ладнова, А. В. Петровского, И. А. Зимней и др. Исследуются личные качества учителя, необходимые для успешной организации общения (А. А. Бодалёв, Н. Ф. Гоноболин, А. Г. Ковалёв, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, А. Н. Щербаков и

др.), а также языковые аспекты педагогического общения (А. А. Введенская, Н. Н. Дьяков, К. М. Левитан, В. Н. Никитенко и др.). В последние десятилетия разрабатывается идея осуществления коммуникативных контактов между людьми с помощью Интернет-технологий (И. И. Баев, В. П. Дьяконов, А. Д. Иванников, В. И. Минаков, В. В. Монахов, А. В. Силаев, В. И. Першиков, В. Н. Поляков, А. Н. Тихонов, Е. Е. Чехарин и др.).

Проведённый нами анализ исследований, посвящённых различным аспектам педагогического общения, позволяет сделать вывод, что эта проблема весьма актуальна, и неслучайно она привлекала внимание исследователей разных профилей (социологов, психологов, педагогов и т. д.) в разные исторические периоды. И, тем не менее, эта проблема требует дальнейшего исследования, поскольку каждый новый виток в развитии общества требует иного её осмысления и современных подходов к её решению.

На этот факт обращают внимание и другие учёные. Так Н. Н. Богомолова, В. А. Кан-Калик, А. В. Киричук и другие отмечают, что проблема педагогического общения требует современного решения как в теоретическом, так и в методическом плане.

На сегодняшний день можно выделить ряд противоречий, требующих последовательного их разрешения:

– между достаточно многосторонней теоретической разработанностью проблемы профессионально-педагогического общения и недостаточным внедрением результатов этих исследований в педагогическую практику;

– между потребностью современной общеобразовательной школы в кадрах, готовых решать проблемы профессионально-педагогического общения, и недостаточным уровнем их подготовки к такой деятельности.

Необходимость разрешения выявленных противоречий определяет актуальность проблемы и позволяет нам сформулировать тему и цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий эффективного формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

В исследовании мы исходили из **гипотезы**, согласно которой процесс формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в вузе будет обеспечен следующим комплексом педагогических условий:

– развитием у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимого качества для осуществления профессионально-педагогического общения;

– использованием при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение;

– подготовкой будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.

Для проверки данной гипотезы и реализации поставленной цели нами решались следующие **задачи**:

1) изучить и проанализировать современное состояние проблемы формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в педагогической теории и практике, наметить стратегию её дальнейшего исследования;

2) провести историко-логический анализ и выявить этапы развития проблемы педагогического общения;

3) уточнить содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению»;

4) теоретически разработать и апробировать комплекс педагогических условий эффективного формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению;

5) разработать методику организации социально-психологического тренинга как средства формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Теоретико-методологическую базу нашего исследования составили положения трёх уровней:

• *на общефилософском уровне* мы опирались на социально-философские теории соотношения деятельности и общения (Г. М. Андреева, Л. П. Буева, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, В. М. Соковнин, О. В. Соловьёва и др.);

• *на общенаучном уровне* – учение о взаимосвязи деятельности и общения в развитии личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Г. А. Ковалёв, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубин

штейн и др.); концепции общения (Б. Д. Парыгин, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.);

• *на конкретно-научном уровне* – теории педагогического общения

(И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, А. А. Реан и др.); идеи о структуре, функциях, средствах педагогического общения и межличностного взаимодействия (А. А. Бодалёв, М. Е. Дуранов, В.

А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Я. Ляудис, А. В. Мудрик, В. Н. Мясищев, А. Я. Найн, А. В. Петровский,

Л. И. Савва и др.); концепции педагогического общения как проявления педагогического творчества (Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреев, Д. А. Белухин, В. И. Загвязинский, Е. Н. Ильин и др.); идея анализа и конструирования педагогических ситуаций (С. В. Кульневич, В. М. Лещинский, А. А. Реан, А. С. Чернышев и др.); теория формирования коммуникативных умений в процессе профессиональной педагогической подготовки (Е.В. Клюев, Р. А. Коновалова, В. А. Лабунская, И. И. Рыданова, З. С. Смелкова и др.); теории педагогических технологий (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Д. Г. Левитес, В. Ю. Питюков, Г. К. Селевко, В. А. Сластёнин и др.) и техники общения (В. А. Кан-Калик, В. Я. Ляудис, Л. А. Петровская, Ю. И. Турчанинова, З. М. Уметбаев и др.); теория и практика группового тренинга (К. Рудестам).

Кроме этого, в нашем исследовании мы опирались на идеи организации педагогического процесса с позиций следующих подходов: системного (В. П. Беспалько, Ю. П. Сокольников, В. А. Сластенин, Г. Н. Филонов и т. д.), личностно-ориентированного (А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, В. А. Беликов, Д. А. Белухин, Л. И. Божович, А. В. Мудрик, В. А. Сластёнин, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.); деятельностного (А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, П. И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн и др.); рефлексивного (Г. Г. Гранатов, Т. М. Давыденко, А. Я. Найн, Н. Я. Сайгушев, Г. С. Сухобская и др.), контекстного (А. А. Вербитский, Н. Б. Лаврентьева, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Нечаев, Е. Н. Суркова и др.).

Экспериментальная работа проводилась на базе Магнитогорского государственного университета, на факультете педагогики и методики начального образования. В педагогическом эксперименте было задействовано 467 студентов. Исследование проводилось в три этапа с 1999 по 2006 год. На каждом этапе решались определенные задачи и применялись соответствующие им методы исследования.

На *диагностико-прогностическом этапе* (1999–2000 гг.) осуществлялось изучение, обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования. С этой целью нами анализировалась философская, психологическая, педагогическая литература, а также изучался практический опыт по проблеме формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, накапливался и анализировался личный опыт работы в данном направлении. Это позволило сформировать исходные параметры исследования, разработать понятийный аппарат, сформулировать

рабочую гипотезу, в первом приближении определить педагогические условия формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. На данном этапе использовались следующие методы исследования: методы анализа, обобщения, систематизации материала; методы наблюдения; опроса: устного (беседы) и письменного (анкетирования и тестирования); изучение и обобщение педагогического опыта.

На *организационно-практическом этапе* (2000–2005 гг.) продолжалось изучение литературы по проблеме исследования; уточнялся понятийный аппарат исследования; разрабатывался критериальный аппарат, на основании которого устанавливались уровни сформированности готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению; в соответствии с критериями подбирались диагностики; разрабатывалась методика экспериментальной работы; проводились констатирующий и поисковый этапы эксперимента; уточнялся комплекс педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению; разрабатывалась методика их реализации, проводился формирующий этап эксперимента; анализировался ход и результаты эксперимента; оформлялся текст диссертационного исследования. Методы исследования: организация констатирующего и формирующего эксперимента; диагностические методы, методы наблюдения, тестирования, анализ продуктов деятельности; метод сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего эксперимента; методы математической статистики.

На *оценочно-обобщающем этапе* (2005–2006 гг.) анализировались и обобщались итоги теоретико-экспериментального исследования, определялась логика изложения материала, формулировались теоретические и практические выводы, оформлялись полученные результаты, осуществлялся сравнительный анализ качественных и количественных результатов констатирующего и формирующего экспериментов. Методы, используемые на данном этапе: обобщение и систематизация материала, методы математической статистики, компьютерной обработки результатов эксперимента и наглядного их представления.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– выявлен и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, обеспечивающий формирование готовности будущих учителей начальной школы к

профессионально-педагогическому общению;

– разработано методическое обеспечение для формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– уточнено содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению»;

– теоретически обоснован комплекс педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

В процессе исследования было разработано методическое обеспечение процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению: спецкурс «Профессионально-педагогическое общение учителя» и методические рекомендации «Тренинг профессионально-педагогического общения для будущих учителей», что составило практическую значимость.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологической обоснованностью исходных позиций исследования; использованием комплекса научных методов теоретического и экспериментального исследования, адекватной природе изучаемого явления, цели и задачам исследования; воспроизводимостью результатов исследования и репрезентативностью полученных данных; их количественным и качественным анализом; использованием методов статистики при обработке результатов исследования.

Основные результаты исследования используются при подготовке будущих учителей в Магнитогорском государственном университете, в системе повышения квалификации работников образования.

Глава I
Теоретическое обоснование проблемы формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

1.1. Историко-логический анализ проблемы педагогического общения в педагогической теории

В данном параграфе мы представим историко-логический анализ проблемы педагогического общения в педагогической теории, раскроем содержание понятий «общение», «педагогическое общение», основанное на анализе психолого-педагогических исследований данной проблемы.

В силу значительности своего влияния на ход учебно-воспитательного процесса проблема педагогического общения является актуальной на протяжении всей истории развития отечественного образования. Проблема педагогического общения как процесс, в ходе которого передаётся социальный опыт, накопленный человечеством, существует столько же, сколько существует обучение и воспитание. Наиболее остро эта проблема ставится с появлением института образования как массового явления и, в частности, с появлением школ.

Анализ историко-педагогических исследований (В. Г. Белинского, К. Н. Вентцеля, А. С. Макаренко, Л. А. Степашко, В. А. Сухомлинского, Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского и др.) свидетельствует о том, что проблема общения как педагогическая исследуется уже с VI века. Начиная с этого времени, отечественными учёными выделяется шесть этапов развития проблемы педагогического общения в теории и практике образования. Дадим их характеристику.

В VI–XI вв. воспитание у восточных славян соответствовало их общинно-родовому способу жизни, который определял нравственные ценности, передававшиеся из поколения в поколение. Эмпирический опыт народа в области воспитания – коллективное педагогическое творчество – актуализировался в педагогическом общении, которое осуществлялось разными методами, в зависимости от принадлежности ребёнка к определённому общественному слою. Княжеских детей отдавали в семьи родовой знати (кормильство), дети дружинников росли в гридницах, обучаясь воинскому искусству, для детей земледельцев основным было семейное воспитание, дети ремесленников осваивали дело своих отцов с помощью ученичества. Общеплеменные ценности и идеалы, которые дети усваивали, подражая взрослым, участвуя в трудовом процессе семьи, погружаясь в общение с родной природой, языком, устным народным творчеством, старейшинами племени, исполнение

обрядов, связывались с физической силой и выносливостью, мужеством и храбростью, свободолюбием, взаимопомощью. Каждый член общины приучался подчиняться отцу, главе рода, общины, племени, нести ответственность за соблюдение общих интересов. Такое подчинение и одновременно отеческое покровительство и защита со стороны соплеменников были естественной сутью общения взрослых и детей, общения, в результате которого воспитывались и обучались делу дети.

С принятием христианства из Византии, хранительницы древнегреческой культуры, пришла новая письменность, а с ней греческая и болгарская переводная литература, в том числе философские и научные сочинения. «Книжному учению» и самообразованию благоприятствовало сравнительно быстрое овладение чтением: церковно-славянский язык был доступен на слух. Образование как чтение книг, заучивание и запоминание текстов не нуждалось в специально подготовленном учителе, так как авторитетом была сама книга. Через книгу передаются и усваиваются детьми такие ценности, как право человека быть самим собой, защищать родную землю, добросовестно относиться к труду, уважать старших, иметь чувство собственного достоинства. Индивидуальная форма обучения была приоритетной. Авторитет учителя был непререкаем.

В XIII веке в период татаро-монгольского нашествия книжное учение пришло в упадок. Надолго прекратилась деятельность регулярных учебных заведений. Обучение и воспитание происходило, как и прежде, главным образом в семье, вплоть до конца XVI века регулярная школа стала необязательной.

Однако уже в XVI–XVII вв., преодолевая религиозные догматы и домостроевские заветы, наиболее смелые гуманисты формулировали идеи равенства прав, личного самоусовершенствования на основе разума и свободы. В трактатах И. Фёдорова, Ф. Ртищева, С. Полоцкого, Е. Славинецкого, К. Истомина поднимались педагогические вопросы: как обучать детей грамоте и труду, в процессе общения с ними добиваться нравственного поведения, устанавливать гуманные отношения в семье и др. (186, с. 125). Традиционно признавалось главным в педагогическом общении нравственное воспитание, привитие духовных начал православия, приучение к нравственному поведению.

В XVIII в. идеалом воспитания становится личность, активная в познании и практической деятельности, соразмеряющая своё поведение с идеей общего блага.

Гуманистическая педагогическая мысль первой половины XIX в. явилась продолжением и развитием идей отечественных

просветителей XVIII в. Цель педагогического общения усматривалась в развитии личности ученика: во-первых, в предоставлении ему свободы для саморазвития индивидуальности; во-вторых, во взращивании «внутреннего человека», стремящегося к сознательности и разумности в поведении. Обращением к «внутреннему человеку» снимались вопросы внушения, подавления, насилия; в отношениях между педагогами и детьми утверждались уважение, доверительность; в отношениях между родителями и детьми – взаимопонимание и разумная родительская любовь. Так, в противовес прямым педагогическим воздействиям, ведущим к подчинению воспитанника воле воспитателя, В.Г. Белинский обосновал идею организации жизни детей в любовном общении с взрослыми (педагогами и родителями), в совместных занятиях, в постоянном систематическом труде. Он писал: «Бесполезные всякого рода унизительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях свободу духа, уважение к самим себе и растлевающие их сердца подлыми чувствами унижения, страха, скрытности и лукавства… Грубая душа, привыкшая к сильным – наказаниям, ожесточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно-бессовестной – и ей уже нипочём всякое наказание» (203, с. 128–129). По мнению В. Г. Белинского, педагог в процессе общения с ребёнком должен стимулировать его стремление «развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собой». Критикуя современную ему систему воспитания и обучения России, мыслитель отмечал, что она формирует усреднённого человека, убивая в детях всякую жизнь. Подлинное воспитание должно основываться на сыновней и родительской любви, вытекающей из родства крови и духа, на мягкости и деликатности, постоянном труде и заботах о молодом поколении. В. Г. Белинский указывал, что «…индивидуальность человеческая, по своей природе, не терпит отчуждения и одиночества, жаждет сочувствия и доверенности себе подобных» (17, с. 73).

В 60-е годы XIX в. в рассмотрении вопроса о педагогическом общении убеждённым гуманистом выступил Н. Г. Чернышевский, ставший защитником детства, права ребёнка на свободное развитие своих природных сил, права на учение как свободную (не по принуждению, а из интереса, «охоты») деятельность, противником насилия в общении с детьми. По его убеждению, принуждение «по самой сущности своей вредно», приносит огорчения и унижения ученику, портит его характер и плодит педагогические конфликты (206).

Продолжив гуманистическую традицию в педагогике, К. Д.

Ушинский утверждал, что в педагогическом общении нравственное влияние составляет задачу более важную, чем «развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов». Нравственное поведение личности, по мнению К. Д. Ушинского, предполагает наличие убеждений и свободное следование им. Убеждения должны вырастать в душе ребёнка под влиянием общения с наставником, который призван «просветить сознание», показать «дорогу добра». Верный идее внутренней свободы личности, теоретик предостерегал учителя от навязывания воспитаннику своих убеждений и рекомендовал пробуждать в нём «жажду» этих убеждений и мужества им следовать. И здесь велика сила личного примера воспитателя, его духовно-нравственных стремлений, доверительности его отношений с учениками. Воспитательная сила педагогического общения основывается на личности учителя.

В начале XX в. представления о личности воспитанника как субъекта педагогического процесса «вписывались» в гуманистические и либерально-демократические тенденции культурного и социального развития российского общества. Ученик выступал суверенной личностью, а стимулирование и укрепление его суверенности считались ведущими установками в педагогическом общении. Вырабатывалась идеология реформирования школы на началах антропо-ориентированного педагогического процесса. Существовавшая школа подвергалась резкой критике как «школа-фабрика», нивелирующая индивидуальность. В 1917 году К. Н. Вентцель разработал одну из первых в мировой практике «Декларацию прав ребёнка», в которой права и свободы ребёнка, по сути, уравнивались с правами и свободами взрослых. В педагогике К. Н. Вентцеля этот мировоззренческий принцип утверждал ребёнка в качестве центра педагогического процесса (педоцентризм): его потребностями, запросами, желаниями, особенностями личности во многом определялись содержание и методы педагогического общения.

В первые послереволюционные годы отечественной теории и практике были присущи экспериментальные поиски моделей свободной школы. Лидерами гуманистической педагогики выступали П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др. Так, С. Т. Шацкий показал важность проблемы педагогического воздействия на формирование личности ребёнка в семье, в группах свободного общения, управления факторами микросреды.

Однако уже с конца 20-х гг. процесс поступательного развития гуманистической педагогики начинает тормозиться. По

мере укрепления тоталитаризма и утраты демократических свобод реанимируется авторитарность, свойственная дореволюционной школе. Учитель считается центральной фигурой. Идея равнопартнёрского сотрудничества с детьми отвергается. В это время активным защитником идей гуманистической педагогики выступает А. С. Макаренко. По его мнению, педагогическое общение должно осуществляться на основе гуманизма, оптимизма, уважения к человеку. Важнейшую роль в педагогическом процессе играет общение воспитателя с коллективом воспитанников. А. С. Макаренко сформулировал «принцип параллельного действия»: воспитатель работает с отдельной личностью через сформированный коллектив детей, помогает утверждению в общественном мнении социально и личностно ценных установок; «в сущности, что есть форма воздействия именно на личность, но формулировка идёт параллельно личности» (119). Такое косвенное влияние на личность педагог обосновывал с гуманистических позиций: «Мы не хотели, чтобы каждая отдельная личность чувствовала себя объектом воспитания. Мы исходили из тех соображений, что человек 12–15 лет живёт, он живёт, наслаждается жизнью, получает какую-то радость жизни…» (119). Суждения критиков о нивелировке личности как естественном следствии логики параллельного действия теоретик как бы предвидел, выстраивая в методике работы с воспитательными коллективами защиту суверенности личности, её способности осознанно и самостоятельно воспринимать коллективные установки и ценности. А. С. Макаренко подчёркивал, что с детьми можно быть строгим и требовательным и пользоваться их уважением и любовью, что отношения педагога и учеников определяются, прежде всего, содержанием их совместной деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса, профессиональным мастерством педагога, умением строить педагогическое общение на основе взаимной личной ответственности за общее дело. В «Лекциях о воспитании детей» автор указывал: «Малейшие изменения в тоне ребёнок видит и чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете… Воспитание требует самого серьёзного тона, простого и искреннего» (118).

Проведенный нами анализ историко-педагогических источников позволил выявить зависимость форм, методов, стилей, структуры педагогического общения историческими типами и видами образовательных учреждений и содержанием обучения и воспитания. Так, после Октябрьской революции идеологами отечественной школы Н. К. Крупской, А. В.

Луначарским и другими были выдвинуты идеи создания истинно демократической школы, «свободной» от буржуазной ориентации. Установка на синтез философии марксизма, научного коммунизма и гуманистической педагогики привела к отрицанию «старой» гимназии с её догматически-авторитарной системой обучения и воспитания и появлению новой единой трудовой светской внесословной школы, построенной на принципах коллективизма, основой которой стало политехническое образование, формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к труду любого рода. Педагогическое общение призвано было способствовать развитию природных сил человека, организующего социальную жизнь на началах равенства. Учитель уже не являлся ключевой фигурой, «царем» в классе, не имел права подавлять учеников дисциплиной и авторитетом. Однако уже в 30-е г. содержание и методы обучения и воспитания отечественной школы изменились, прежде всего, из-за усиления влияния государственной идеологии и пролетарско-классового подхода, при которых ценность личности нивелировалась, а человек рассматривался в качестве «винтика» государственной машины. В организации учебного процесса набирала силу тенденция словесного обучения. В школе утвердилась формула: «Нет плохих учеников – есть плохие учителя». В постановлении ЦК ВКП (б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.) были регламентированы единая организационная форма обучения – универсальный «комбинированный урок» и методы «книжного» обучения. Основой педагогического общения стали авторитаризм, подавление инакомыслия, формальное преподавание, субъект-объектные отношения педагогов и учащихся.

В 30—50-е гг. учебно-воспитательный процесс рассматривался с позиций воздейственной педагогики, где авторитет учителя поддерживался узаконенной системой наказаний. Внимание учителя было поглощено дисциплиной и успеваемостью школьника. Появилась идея саморегуляции детского коллектива, где требуется лишь консультативное вмешательство со стороны учителей.

Одним из первых, кто выступил против педагогической авторитарности и попытался гуманизировать советскую школу был В. А. Сухомлинский. Он бескомпромиссно выступал против излишнего возбуждения психики учащихся повышенным тоном, против унижения личности ученика. Важнейшим в педагогическом общении, по его мнению, является обеспечение необходимого условия всестороннего и целостного развития личности ребёнка – «душевного равновесия». (189, с. 120). В. А.

Сухомлинский был убеждён, что педагог должен находиться в постоянном творческом поиске духовного единения с воспитанниками. Он признавал принципиальное равенство позиций педагога и воспитанников. Ребёнок – не объект воспитания, а активный соучастник общих воспитательных дел. Только будучи равноправным участником совместной учебно-воспитательной деятельности, преподаватель может оказывать действительное влияние на личность воспитанника. Основной принцип такого влияния – духовная общность, доверие, доброжелательность (187).

В целом, при рассмотрении динамики историко-педагогического процесса в отечественном образовании чётко проявляется зависимость: с усложнением содержания образования происходит переход от авторитарных форм педагогического общения к демократическим. Так, с середины 60-х гг. XX в. на фоне унификации, идеологической индоктринации в теории и практике отечественной педагогической науки появилось и ко второй половине 80-х гг. утвердилось понятие "личностно-ориентированное образование», представляющее собой воплощение гуманистической философии, педагогики и психологии. Личностно-ориентированное обучение и воспитание направлено на предоставление каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможности реализовать себя в познании, учебной деятельности, межличностном общении. Основой для отбора содержания образования стал принцип формирования гуманистической гармонически развитой личности, находящейся в постоянном диалоге с поликультурным миром и способной самостоятельно добывать и использовать необходимые знания. Такому образованию соответствуют демократические формы педагогического общения, не допускающие подавления, ограничения свободы мышления и созидательной деятельности, унижения личности ученика.

В 1998 г. И. И. Рыданова в своей книге «Основы педагогики общения» отметила возникновение новой отрасли научного знания, стоящей на стыке социальной психологии и гуманистической педагогики – педагогики общения, целью которой является повышение эффективности педагогического общения за счёт использования в учебно-воспитательном процессе системы ролевых и межличностных коммуникаций. Основные направления данной технологии заключаются в следующем:

1) установлении взаимопонимания в ходе коммуникативной практики учителя и школьников;

2) формировании педагогически целесообразных воспитательных взаимоотношений между учителями и учащимися;

3) формировании культуры речевого поведения учителя;

4) управлении учителем межличностными конфликтами.

В содержание педагогики общения входят следующие направления деятельности: решение учителем коммуникативных задач на сознательном, а не на интуитивном уровне; профессиональная психолого-педагогическая установка на познание и понимание ребёнка; включение детей в педагогическую деятельность; нестандартное речевое творчество учителя; диалогизм педагогического общения; преодоление педагогических конфликтов на основе поиска единства совместного решения проблем, формирование у учителя культуры разрешения конфликтов (171).

Так, в 90-е гг. XX в. разрушение идеологического гнёта, либерализация и демократизация общественных отношений способствовали появлению новой образовательной установки на формирование гармонически развитой личности с гуманистическим мировоззрением. В школу пришли новые педагоги с демократическим стилем мышления, основанном на уважении к личности ребёнка, признании его прав, самоценности детства в жизни человека. Личностная ориентация педагогического общения, отказ от взгляда на школу как на «конвейер», выпускающий детали для государственного механизма, привели к тому, что общественная демократическая система сформировалась на прочной поли-культурной базе.

Теория и практика отечественной педагогической науки в начале XXI в. концентрирует передовой историко-педагогический опыт в области педагогического общения. Появившиеся с X в. по конец 90-х гг. XX в. инновационные идеи, определяют пути дальнейшего развития и укрепления гуманистических и демократических начал в педагогическом общении.

Таким образом, И.Я. Хазанов (198) в историко-логическом анализе проблемы педагогического общения в теории и практике образования выделил шесть этапов:

I этап – общинно-авторитарный (VI–IX вв.). Данный этап отражал общеплеменные ценности и идеалы, положенные в основу взаимоотношений взрослых и детей. Педагогическое общение на этом этапе было подчинено авторитету общины, племени, главе рода, отцу. Такое подчинение и одновременно отеческое покровительство и защита со стороны соплеменников были естественной сутью общения взрослых и детей.

II этап – христианско-авторитарный (X–XVI вв.). С принятием

христианства осуществлялось становление и развитие школьного дела в Киеве, Новгороде и центрах других древнерусских княжеств. Общение было направлено на формирование религиозной культуры и приобщение подрастающего поколения к общечеловеческим идеалам и ценностям. Образование ориентировалось на многовековые традиции патриархального коллективизма и непререкаемости авторитета учителя. Патриархальные ценности не были утеряны и передавались в общении даже в период татаро-монгольского ига.

III этап – авторитарно-сословный (XVII в. – 1 половина XIX в.). Завершилась эпоха господства старорусского иррегулярного воспитания и обучения, семейного домашнего образования. Обязательными считались обучение и воспитание дворян, причем в принудительном порядке. Целями педагогического общения в учебных заведениях того времени являлись подготовка детей к практической жизни, формирование взглядов и поведения в соответствии с принадлежностью к общественному слою, сословию.

IV этап – либерально-гуманистический (II половина XIX в. – 1 четверть XX в.). В эпоху важных социальных реформ 60-х гг. в обществе считалось, что просвещение способно изменить социальные устои. В педагогике усиливалось внимание к отдельной личности. В деятельности К. Д. Ушинского, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого и других педагогов-просветителей, педагогическое общение приобрело ненасильственный гуманистический характер с опорой на духовно-нравственные воспитательные возможности родного языка и литературы. Изучение личности ученика в ходе педагогического общения было признано важнейшей задачей школы и преподавателя.

V этап – тоталитарно-социалистический (1917–1992 гг.). Учебно-воспитательный процесс рассматривался односторонне, с позиций субъект-объектной организации. Педагогическое общение было направлено на унификацию личностных проявлений учащихся, обеспечение дисциплины и успеваемости.

VI этап – личностно-демократический (1992 г. – начало XXI века). Демократизация общественных отношений, построение правового государства, экономические и политические реформы способствовали демократизации школы и вуза, появлению новой образовательной установки на формирование личности с гуманистическим мировоззрением. Личностная ориентация педагогического общения, отказ от взгляда на школу как на «конвейер», выпускающий детали для государственного механизма, привели к тому, что общественная демократическая

система сформировалась на прочной поликультурной базе.

Таким образом, в теории и практике образования на протяжении многих веков развивались и к началу XXI в. утвердились идеи гуманистического, личностно-ориентированного педагогического общения, отвечающего новым образовательным критериям и требованиям общества к формированию личности.

В наши дни общение стало изучаться целой группой наук: педагогикой, психологией, философией, социологией, этнографией, этикой, эстетикой, лингвистикой, риторикой, теорией культуры, теорией информации.

Проблема общения является неотъемлемой частью философских исследований. Так, Б. Д. Парыгин считает, что «общение является необходимым условием существования и социализации личности» (149). Л. П. Буева в ряде своих работ (26, 27, 28) отмечает, что благодаря общению человек усваивает формы общественного поведения. Не обходит вниманием проблему общения и М. С. Каган (58, 59), рассматривая общение как «коммуникативный вид деятельности», выражающий «практическую активность субъекта». В. С. Коробейников (85) определяет общение как «взаимодействие субъектов, обладающих определенными социальными характеристиками». В целом в философии можно выделить различные точки зрения на сущность общения. Общение рассматривается как вид самостоятельной человеческой деятельности; атрибут других видов человеческой деятельности; взаимодействие субъектов деятельности.

Ценный опыт в изучении проблемы общения накоплен в психологической науке, разные грани которой теоретически обоснованы выдающимися отечественными учеными. Так Б. Г. Ананьев (4), Н. П. Аникеева (9), М. И. Лисина (111, 113), Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина (197) и другие рассматривают общение как специфический вид деятельности; Л. А. Бодалёв (22, 23), Б. Ф. Ломов (114), А. В. Петровский (155) и другие видят в нем процесс субъект-субъектного взаимодействия; как сложное, разностороннее явление трактуется общение Г. М. Андреевой (8); на значимость социального аспекта в общении между людьми указывают Ю. Б. Алёшина, Л. А. Петровская (2), В. С. Грехнев (35), А. А. Леонтьев (105), А. М. Омаров (148), П. М. Якобсон (212), Т. С. Яценко (214). Социально-психологическое исследование группового и коллективного общения (А.В. Петровский, Я. Л. Коломинский, Н.Н. Обозов); возрастные особенности общения в педагогической психологии (М.И. Лисина, Я.Л. Коломинский, Д.Б. Эльконин); специфика процесса общения в стихийных группах (42); особенности общения школьников с учителями (Н.П.

Аникеева, А.С. Золотнякова, С.В. Кондратьева, Г.Н. Мальковская).

Проблему педагогического общения с точки зрения решения задач формирования психологической культуры рассматривает в своих работах А. А. Бодалев. Психологическую культуру общения он сводит к трём элементам: умение разбираться в людях и верно оценивать их психологию; способность адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние; готовность выбирать по отношению к каждому человеку такой способ общения, который отвечал бы его индивидуальным особенностям.

Путями формирования качеств, необходимых для общения с другими людьми, А. А. Бодалёв (23) считает приобретение собственного опыта, обогащение его теоретическими сведениями по психологии человека, формирование способности сопереживать другим людям, чутко относиться к ближним, а к окружающим так, чтобы не ущемлять их достоинства. Рассматривая необходимость формирования у учителей умений педагогического общения с вузовской скамьи, А. А. Леонтьев (105) предлагает комплекс предкоммуникативных и коммуникативных упражнений для развития умений речевого и неречевого контакта с учащимися.

Х. И. Лийметс (108), занимаясь проблемой продуктивного общения, отмечает, что для него необходимо правильное восприятие словесных и прочих выражений других людей, понимание их психического состояния и мотивов действия, регулирование своего поведения соответственно состоянию и стремлению партнёра, умение сообщать о своих мыслях и чувствах, считаясь при этом с партнёром, восприятие и преодоление встречающихся в общении конфликтов.

Большое внимание технологии и стилям педагогического общения в своих работах уделяет В. А. Кан-Калик (63). Он указывает два пути овладения основами профессионально-педагогического общения в процессе профессионального самовоспитания: изучение и освоение природы, структуры и законов процесса профессионально-педагогического общения; овладение процедурой и технологией педагогического общения, формирование умений и навыков профессионально-педагогического общения.

При анализе формирования умений педагогического общения у студентов младших курсов педвуза Е. Б. Быстрай (29) пришла к выводу о необходимости детерминирующих положений в процессе разработки модели формирования исследуемых ею умений. К их числу относятся: необходимость знания о поведении людей в процессе общения; учёт ими возрастных особенностей при общении со школьниками; необходимость специального

обучения студентов педвузов приёмам мимической и пантомимической выразительности, более раннее включение студентов в практическую деятельность с целью формирования у них умений педагогического общения; необходимость разработки проблем диагностики сформированности умений педагогического общения.

Исследуя проблему педагогического общения, С. В. Кондратьева (82) предлагает следующие приёмы совершенствования подготовки учителей к общению с учащимися: обеспечение постоянной актуализации знаний научной психологии и её методов; моделирование в учебном процессе таких ситуаций, которые бы способствовали выявлению личности ученика; включение студентов в анализ конфликтных ситуаций и выявление педагогических ошибок с целью коррекции восприятия личности; подготовка и проведение групповых дискуссий о сущности личности конкретного ученика и путях его воспитания; написание и обсуждение психолого-педагогических характеристик отдельных учащихся.

Процессуальной стороной подготовки студентов педвуза к общению с учащимися посвящено диссертационное исследование У. Дуйшеевой (45), которая даёт конкретные рекомендации по развитию коммуникативных умений у студентов. К ним она относит: теоретическое усвоение студентами данных педагогических наук о закономерностях развития детей; включение студентов в практические занятия по развитию у них коммуникативных умений и навыков; организация творческих семинаров с целью обмена опытом; ориентация студентов на осуществление самовоспитания; включение в практику занятий упражнения по самостоятельному совершенствованию умений общения.

Теоретическому и экспериментальному доказательству идеи обучения студентов педвуза общению с учащимися как неотъемлемой части профессионально-педагогической подготовки, показу роли профессиональной направленности учебных занятий, педагогической практики в формировании умений педагогического общения, выделению и раскрытию мотивационного, содержательного, операционно-процессуального компонентов готовности к профессиональной коммуникативной деятельности посвящены исследования А. Я. Канапацкого (62), В. П. Наумова (137), Л. А. Савенковой (176).

Анализ исследований трудов психологов позволил определиться в понятии «общение». Под ним, вслед за А. А. Леонтьевым, мы будем понимать средство, обеспечивающее коллективную деятельность (105, с. 4). Такой подход отражает

социальную обусловленность процесса общения, подводит к непосредственному исследованию проблемы профессионально-педагогического общения. Рассмотрение понятия «профессионально-педагогическое общение» непосредственно связано с понятиями «деятельность» и «общение» и их роли в процессе становления и развития личности.

Актуализация отдельных идей и положений, разработанных педагогической наукой (общинный и коллективный характер воспитания, его нравственный стержень, переход воспитания в самовоспитание, осмысление значения вербальных технологий и т. д.), привело к тому, что в середине 60-х гг. XX века в педагогической науке выделилась самостоятельная теоретическая проблема, называемая педагогическим общением.

Первые работы исследовательского характера были выполнены Л. И. Новиковой и А. Т. Куракиным (99). Вскоре проблема педагогического общения стала объектом социальных исследований (А. П. Киричук (70), Х.И. Лийметс (109) и др.). Постепенно расширялся спектр изучаемых проблем педагогического общения. Его изучением в познавательной деятельности занимались М. Д. Виноградова, И. Б. Первин (31), Г. И. Щукина (207); в коллективах различного типа – И. П. Иванов (56, 57), В.М. Коротов (87), В. А. Караковский (68), Т. Н. Мальковская (122), Л. И. Новикова (139) и др. Вопросы нравственного потенциала в общении освещались З. И. Васильевой (143), М. Г. Казакиной (60), В. А. Сухомлинским (188) и др. Существенное значение в фундаментальном исследовании педагогического общения как фактора воспитания личности ученика имели работы А.В. Мудрика (132, 133, 134, 135).

Вопросы места и роли общения в педагогическом процессе привлекали внимание таких ученых, как В. А. Кан-Калик (63, 66, 67), С. В. Кондратьева (83), А. А. Леонтьев (105), Я. Л. Коломинский (75) и др. В их работах наблюдаются тенденции изучения особенностей педагогической коммуникации, ее структуры, образующих компонентов, взаимосвязи содержательного, методического и операционного аспекта в деятельности учителя. Вопросы межличностного и внутригруппового общения, закономерностей взаимодействия людей, мер психологической коррекции этого взаимодействия со стороны воспитателя, нормализации психологического климата в группах и коллективах отражены в ряде работ А. Б. Добровича (42, 41, 43), спецификой которых явилось привлечение внимания педагогической общественности к уровням, содержанию и форме общения как каналам роста культуры межличностных контактов и эстетизации общения. Между тем, культурно-личностный рост

ребенка в ходе совершенствования разнообразных контактов зависит в первую очередь от умения педагогов воплощать в практической деятельности нормы общения с учетом роли нравственно-психологического климата. Эти вопросы ставит и конструктивно разрешает Н. П. Аникеева (9).

Итак, если в 60—70-е гг. проблема педагогического общения изучалась в рамках концепции воспитывающего обучения, реализуемого в советском варианте «школы учебы», то период 80-х годов знаменует собой возникновение нового варианта «школы труда» – школы жизни. Таким образом, начинается эпоха пристального изучения технологии учебно-воспитательного процесса, которая воплощена в практическом опыте как педагогов-новаторов: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Т. И. Гончаровой, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова и их современных последователей, так и в теоретических разработках гуманистической педагогики, связанной с индивидуально-ориентированной целью воспитания и образования, признанием самоценности человека (152). В этих условиях возрастает роль исследований по изучению резервов личности в процессе общения (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Андреев, А.А. Бодалёв, Е.Г. Злобина, А.В. Мудрик, Н.С. Прежников, Л.А. Ростовецкая).

Гуманистические тенденции в изучении вопросов педагогического общения привели к рассмотрению его роли в процессе оптимизации совместной деятельности, что нашло отражение в трудах Г. М. Андреевой (8), В. К. Дьяченко (48), И. А. Зимней (53), В. А. Кан-Калика (63, 65, 67), А. Н. Лутошкина (116), Н. В. Кузьминой (93, 95, 96, 97), Е. И. Рогова (167), В. В. Рыжова (172), Л. А. Хараевой (199), А. У. Хараша (200). Результативность этой деятельности во многом определяется ее коммуникативным оснащением и в особенности проявлением эмоционального и поведенческого аспектов общения. Это подтверждают труды В. Г. Асеева (10), Ц. П. Короленко (86), Е. К. Курпеисова (100), А. Н. Лук (115), Ю. А. Макаренко (120), Н. В. Маркова (124), Н. С. Мисюк (128), М. Раттер (166), М. Н. Русаловой (170) и др. В них вскрыты мотивационно-реализационные и рефлексивно-аналитические основы коммуникативного поведения. В свою очередь, это повлекло за собой постановку проблемы овладения будущими учителями гуманистическим стилем педагогической деятельности и общения – В. А. Кан-Калик (63), В. Н. Куницина (98), А. К. Маркова (123), Н. Ю. Посталюк (161).

По справедливому замечанию М. Н. Берулавы, гуманистически настроенный учитель, прежде всего, обладает позитивным отношением к ученику как целостной личности, открытостью в сочетании с проявлением функционально-ролевых

установок, эмпатическим пониманием, в основе которого лежат ценностные ориентации педагога и учеников, а не набор социально-нормативных требований (19). При этом общение играет приоритетную роль во взаимоотношениях учителя и учащихся и осуществляется с учетом личностной позиции партнеров (А.К. Маркова, В.В. Рыжов).

В завершении проделанного нами анализа исследований проблемы педагогического общения мы представим в табл. 1 различные подходы к определению понятия "педагогическое общение".

Анализ проблемы педагогического общения показывает, что хотя многие стороны педагогического общения получили освещение в трудах педагогов и психологов прошлого и настоящего времени, всё же недостаточно был исследован такой аспект проблемы, как специальная подготовка будущих учителей к общению с учащимися.

Таблица 1

Различные подходы к определению понятия «педагогическое общение»

Ф.И.О. автора, классификационные признаки понятия «педагогическое общение»	Определение понятия «педагогическое общение»
Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина Общение как условие	Общение является важным условием не только повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, но и развития личности ребенка, определяющим механизмом учебно-воспитательного процесса
И. Б. Котов, Е. Н. Шиянов (150). Общение это взаимодействие	Общение между педагогом и учащимся, в ходе которого педагог решает учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи
В.А. Кан-Калик (63). Общение — система взаимодействия	Профессионально — педагогическое общение есть система (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация отношений с помощью коммуникативных средств. Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им
А. А. Леонтьев (105). Общение — условие	Оптимальное педагогическое общение — это такое общение учителя с учениками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учения, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и управления социально-психологическими процессами в детском коллективе, позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности педагога
А. К. Маркова (123). Общение — обмен ценностями	Педагогическое общение — это обмен ценностями между учителем и учеником
А. В. Петровский (145). Общение — средство, система, способ, процесс	Под педагогическим общением понимается система, приемы и навыки взаимодействия педагога и ученического коллектива, содержанием которого является обмен информацией, оказание учебно-воспитательного воздействия и организация взаимопонимания. Педагог выступает как инициатор этого процесса, организуя и управляя им. Общение в деятельности педагога выступает, во-первых, как средство решения собственных учебных задач, во-вторых, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса, в-третьих, как способ организации определенной системы взаимоотношений преподавателей и учащихся, обусловливающих успешность воспитания и обучения, и, наконец, в-четвертых, как процесс, вне которого невозможно воспитание индивидуальности школьника.

В последнее время стала быстро развиваться педагогика высшей школы, появились диссертации по проблеме общения педагога со студентами и формирования умения общаться будущих учителей с учащимися, что ещё раз подчёркивает его роль в педагогической деятельности. Ряд авторов Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин, А. И. Щербаков в своих работах справедливо подчёркивают мысль о пролонгированности процесса формирования педагогических умений будущего учителя. Это, несомненно, относится и к процессу формирования умений общения.

Подводя итог проведённого анализа педагогических и

психологических исследований, мы пришли к выводу о необходимости подготовки будущих учителей к общению с учащимися в различных его формах. Такая постановка вопроса требует уточнения структуры и содержания понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению», определению наиболее эффективных механизмов её формирования. Этому будет посвящён следующий параграф.

1.2. Сущность и содержание понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению»

В данном параграфе логика исследования будет следующей:

– на основе анализа содержания понятия «педагогическое общение» уточнить содержание понятия «профессионально-педагогическое общение»;

– выявить общие и специфические особенности этих понятий;

– определить компонентный состав профессионально-педагогического общения;

– на основе полученных данных уточнить сущность понятия «готовность будущих учителей к профессионально-педагогическому общению».

Как известно, общение присутствует во всех сферах жизнедеятельности человека, во всех видах его деятельности. Однако есть такой вид деятельности, в котором общение из фактора, сопровождающего деятельность, превращается в категорию профессионально значимую. То есть общение уже выступает не как форма обыденного человеческого взаимодействия, а как инструмент воздействия на личность, при котором обычные условия и функции общения получают дополнительную нагрузку, поскольку превращаются в профессионально значимые. Речь идет о процессе общения в педагогической деятельности, которое в научной литературе принято называть *профессионально-педагогическим общением.*

В педагогической литературе чаще мы встречаемся с понятием «педагогическое общение», причём это понятие и понятие «профессионально-педагогическое общение» в основном используют как синонимы. Однако эти два понятия, при всей своей схожести, всё-таки имеют некоторые отличия. Когда мы используем понятие «профессионально-педагогическое общение», то этим самым подчёркиваем, что педагогическое общение осуществляется именно в профессионально-педагогической деятельности.

Понятие «педагогическое общение» может характеризовать педагогическую направленность общения не только учителя и ученика, но и родителя – ребенка, мастера – молодого рабочего и т. д. На эту сторону педагогического общения обращал внимание в частности В. А. Кан-Калик. В работе «Учителю о педагогическом

общении» он пишет: «Педагогическое общение в системе «педагог – обучающийся» является разновидностью профессионального общения, которое выступает как неотъемлемый элемент деятельности организатора, воспитателя, руководителя, мастера производственного обучения, врача и др.» (63, с. 10).

Изучение литературы по проблеме педагогического общения показывает, что учёные по-разному подходят к выделению структурно-функциональных компонентов этого процесса (Г. М. Андреева (8), С. Н. Батракова (15), В. А. Кан-Калик (63), В. М. Соковнин (184) и др.). Это свидетельствует о том, что данное понятие многогранно и отражает разный уровень педагогического общения.

Наиболее простую структуру общения мы находим в работе В. М. Соковнина. «Акт общения, пишет он, включает те же компоненты, которые являются обязательными для любой коммуникации: источник информации, создающий сообщения (человек, социальная группа); передатчик (мозг, речевые органы), преобразующий, кодирующий сообщение в сигналы (знаки речи, жесты, мимика), пригодные для передачи; канал связи, способный проводить данные сигналы; приемник, воспринимающий сигналы и воспроизводящий, декодирующий принятое сообщение (органы восприятия, мозг); адресат или получатель информации (человек)» (184, с. 6–7). Такой подход отражает общие тенденции структуры любого общения, однако в нём слабо просматривается его педагогический аспект.

Г. М. Андреева в качестве структуры педагогического общения выделяет следующие три взаимосвязанных компонента: коммуникативный (обмен информацией между общающимися); интерактивный (организация взаимодействия общающихся); перцептивный (процесс восприятия друг друга партнерами и установления на этой основе взаимопонимания) (8). Данный подход может характеризовать структуру педагогического общения, но оно, скорее всего, не отражает специфику профессионально-педагогического общения, скорее в нем более выражена социально-психологическая основа общения. Таким образом, понятие «педагогическое общение» может быть отнесено не только к сфере деятельности «учитель-ученик», «воспитатель-воспитанник», но и к любой другой сфере жизнедеятельности, где доминирующими являются отношения «человек-человек», то есть оно может быть не только характеристикой профессионального педагогического общения, следовательно, это понятие по своему содержанию несколько шире понятия «профессионально-педагогическое общение».

Специфика профессионально-педагогического общения будет

определяться, прежде всего, спецификой педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность подчинена общим закономерностям теории деятельности, но в отличие от других видов деятельности (технической, экономической, спортивной и др.), она обладает присущими только ей особенностями. К наиболее значимым особенностям педагогической деятельности исследователи (С.Б. Елканов, Н.В. Кухарев, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Платонов, И.П. Подласый, И.Ф. Харламов, Г.И. Щукина) относят ярко выраженную воспитательную, обучающую и развивающую направленность; опора на общественно значимые ориентиры и ценности; двусторонний характер, отражающий сложную систему «учитель – ученик», обладающую прямой и обратной связью и связанными с этим особенностями; оперирование ко всем сторонам личности (интеллектуальной, эмоциональной, духовно-нравственной, волевой, трудовой, эстетической и др.); соединение сознательного и эмоционального; совокупность коммуникативных (вербальных и невербальных), конструктивных, организаторских умений учителя, обеспечивающих профессиональную компетентность педагогической деятельности; творческий характер; специфические формы, методы, способы, приемы ее осуществления, а также специфичность результата педагогической деятельности, выраженного изменениями уровня воспитанности, обученности, развитости.

Профессиональную направленность личности учителя характеризует: личностно-значимая и социальная обусловленность мотивации на педагогическую профессию, устойчивый интерес к педагогической профессии, профессиональная самоопределённость; профессионализм, который проявляется в профессиональной компетентности, профессиональной нравственности, педагогической культуре, инициативности, педагогическом мастерстве; сращённость педагогического образования с индивидуальностью специалиста, то есть сформированное педагогическое сознание.

И. Я. Лернер отмечал, что в широком смысле слова педагогическое сознание «… это целостная система ориентаций и ценностей общества и индивида в области педагогики». Исходя из этого, педагогическое сознание является «. парадигмой, под углом зрения которой человек воспринимает получаемую извне педагогическую информацию и осуществляет, подчас непроизвольную, свою деятельность теоретического или практического характера, адекватную этим установкам» (107, с. 53).

Педагогическое сознание, по мнению Т. В. Кружилиной,

включает в себя четыре компоненты: перцептивно-телесную, логико-понятийную, эмоционально-аффективную и ценностно-мотивационную.

I. *Перцептивно-телесная компонента* – это сфера телесно-чувственного познания внешнего мира и самопознания. К этой компоненте сознания относятся ощущения, восприятие и конкретные представления, с помощью которых человек получает первоначальную информацию о внешнем мире, о самом себе и взаимоотношениях с другими. Для педагогического сознания характерным признаком наличия этой компоненты является *педагогическая наблюдательность,* которая в сочетании со знаниями выражается в педагогической интуиции.

Педагогическая наблюдательность позволяет учителю строить продуктивные отношения с субъектами любой педагогической подсистемы («учитель – ученик», «учитель – учитель», «учитель – родители», «учитель – администрация» и др.), входить с ними в резонанс взаимопонимания, предотвращать возникновение конфликтных ситуаций, своевременно прогнозировать подходы к развивающимся объектам и субъектам педагогического труда. Эта компонента важна и для педагогического сознания педагогов непрофессионалов, например, родителей, мастеров производства и пр.

II. *Логико-понятийная компонента* сознания – это сфера мыслительного постижения человеком внутренних свойств и связей внешнего мира.

Для педагогического сознания эта компонента содержательно наполнена педагогическими значениями и смыслами. Под педагогическими значениями понимается обобщённый опыт педагогической мысли, теории и практики, то, что усваивает или не усваивает педагог, в зависимости от того, какой субъективно-личностный смысл они для него имеют.

В эту же компоненту входит и опыт творческого мышления педагога, понимаемого не только как открытие нового, ранее неизвестного, но и как его способность на основе знаний и личностных качеств успешно адаптироваться в любых, в том числе и изменяющихся, педагогических и социальных условиях.

I и II компоненты образуют внешнепознавательную или внешнепредметную составляющую педагогического сознания.

III. *Эмоционально-аффективная* компонента сознания – это сфера личностных, субъективно-психологических переживаний, эмоций, чувств человека. Она характеризуется тем, что для педагогического сознания присуща эмоциональная устойчивость, уравновешенность, сдержанность, терпимость, низкий уровень тревожности с проявлением элемента эмпатии.

IV. *Ценностно-мотивационная* компонента, которая является формой согласования предметной действительности с духовными целями и смыслами человека. В педагогическом сознании это – мотивы и потребности педагогической деятельности, педагогические оценки и педагогическая рефлексия, внутренний мир учителя, его духовность. На основе ценностно-мотивационной компоненты сознания формируются рефлексивно-перцептивные способности, которые связаны со специфической способностью учителя на основе наблюдений и психолого-педагогических знаний отслеживать малейшие продвижения в развитии личности ученика, и рефлексивно-перцептивные умения, которые связаны с умением педагога учитывать в своей деятельности собственные индивидуально-психологические особенности, адекватно оценивать своё психическое состояние, а также осуществлять разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося.

III и IV сферы образуют ценностно-эмоциональную, гуманистическую, альтруистическую составляющую педагогического сознания, где в качестве познания выступает собственное «Я» педагога, «Я» ребёнка, родителя и всех других, а также продукты их творческой самореализации. При этом *внешнепознавательная составляющая педагогического сознания оказывается редуцированной и подчинённой его ценностно-эмоциональной составляющей.* То есть для педагогической деятельности характерно то, что эффективность её результата зависит не только от качества знаний педагога, его объёма, а во многом от личностных качеств учителя, его способности к рефлексии, целеполаганию, мотивации этой деятельности на оптимальный результат (90).

Краткая характеристика профессионально-педагогической деятельности, профессиональных и личностных качеств учителя, профессионального общения как необходимого атрибута профессионально-педагогической деятельности позволяет нам сделать вывод, что понятия «педагогическое общение» и «профессионально-педагогическое общение» тесно связаны между собой.

Многими исследователями педагогического общения (С.Н. Батракова, В. А. Кан-Калик, Е.А. Климов, И.Ф. Комогорцевой, Н.В. Кухарев, К.М. Левитан, А. А. Леонтьев, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Н.А. Савотина, О.В. Соловьева) оно рассматривается как 1) компонент профессиональной культуры; 2) особый вид творчества; 3) технология профессиональной деятельности.

Педагогическое общение как компонент профессиональной культуры исследуется в работах С. А.

Алферьевой (3), И. Ф. Комогорцевой (80), К. М. Левитана (103), А. А. Леонтьева (105), И. И. Чернокозова (205) и др.

Обобщенный анализ исследований по выделенному направлению позволяет сделать вывод о том, что педагогическое общение в данном контексте изучается в двух аспектах. В узком смысле слова педагогическое общение как профессиональная культура исследуется с точки зрения тех норм, которые реализуются в нем. То есть оно рассматривается как определенная культурная общность, в которой ведущая роль принадлежит выполнению социально одобряемых норм поведения: уважительного отношения к человеку, доброжелательности, общительности. В педагогической теории и практике обучения это направление связано с вопросами педагогической этики и такта.

В более широком аспекте под педагогическим общением как компоненте профессиональной культуры понимается не что иное, как культура человеческих взаимоотношений педагога (как личности и профессионала) с детьми. В связи с этим общение как компонент профессиональной культуры составляют два основания: общая культура личности учителя и уровень профессиональной деятельности (профессиональное мастерство). Общая культура личности педагога, по мнению К. М. Левитана, – это «уровень его развития, который выражается в системе потребностей, социальных качеств…Общая культура включает в себя личностные характеристики – способности, знания, умения, навыки, мотивы, ценностные ориентации, установки» (103, с. 6). Уровень профессиональной деятельности личности педагога в контексте педагогического общения ученые (С. А. Алферьева, И. Ф. Комогорцева, А. А. Леонтьев) чаще всего связывают со стилем деятельности и поведения с детьми, в котором и проявляется педагогический опыт, мастерство учителя, и который может либо существенно стимулировать, либо тормозить процесс обучения и воспитания школьников.

В связи с этим К. М. Левитан выделяет следующую шкалу основных личностных и профессионально значимых качеств и умений учителя, которые необходимы для педагогического общения как компонента профессиональной культуры: высокий уровень владения преподаваемым предметом; общая эрудиция; стремление к самосовершенствованию; умение передавать знания и формировать умения и навыки у учащихся; умение заинтересовать изучением своего предмета; умение организовать интересный урок; умение осуществлять индивидуальный подход к учащимся; умение использовать ТСО; умение организовать внеклассную работу; педагогический такт; требовательность;

доброжелательность; любовь к профессии; терпение и настойчивость; понимание детей; любовь к детям; справедливость; чувство юмора; принципиальность; коммуникативные умения, хорошая дикция; трудолюбие; артистичность; эмоциональность; добросовестность; оптимизм; аккуратность; находчивость; смекалка; хорошее внимание; отличная память; крепкое здоровье; решительность; целеустремленность; энергичность; деловитость; скромность; простота; искренность; личное обаяние (103, с. 9).

Естественно, весь названный выше набор качеств и умений возможен лишь у «идеального» учителя. Однако, по мнению ученого, с которым мы солидарны, в реальной жизни «мы должны стремиться к сокращению дистанции между собой и идеалом» (103, с. 10). Наличие или отсутствие приведенных качеств и умений определяют степень успешности педагогического общения.

В современных психолого-педагогических исследованиях (С.А. Альферьева, В.И. Андреев, А. А. Бодалёв, Л.С. Выготский, В. А. Кан-Калик, И.Ф. Комогорцева, А.А. Леонтьев, Л.М. Фридман) проделана немалая работа по научному обоснованию и систематизации различных «индивидуальных стилей» педагогического общения учителя, входящих в структуру профессиональной культуры. Назовём основные стили педагогического общения, дадим их краткую характеристику.

1. Авторитарный стиль педагогического общения. Данный стиль характеризуется тем, что в диалоге с воспитанником учитель устанавливает четкую границу, подчеркивая функциональный характер своих обязанностей по отношению к учащемуся. Общение носит официальный характер, что достигается употреблением особого начальственного тона, эмоциональной сдержанностью речи, жестов, мимики и т. д. Воспитаннику в процессе общения отводится пассивная роль ответчика, встречные вопросы не поощряются, сопереживание ребенку прослеживается крайне редко, в диалоге подчеркивается нетерпимость к малейшим недочетам школьника.

2. Неустойчивый стиль педагогического общения отличается тем, что в процессе общения учитель то обращается к эмоционально-доверительному диалогу с учащимися, то действует по авторитарному образцу. В учебной ситуации чаще преобладает монолог. При таком стиле педагогического общения складывается, как правило, неблагоприятный эмоциональный фон общения, побуждающий школьника скрывать от учителя свой внутренний мир. Сопереживание и сочувствие, которые в общем фиксировались в ситуациях этого стиля педагогического

общения, воспринимались детьми как формальное проявление заботы и не находили встречного эмоционального отклика.

3. Нейтральный стиль педагогического общения. Данный стиль характеризуется тем, что в процессе общения трудно определить, какие отношения учителя с учащимися преобладают: личностные или функциональные. Манера построения диалога скрывает отношение учителя к воспитанникам. Интонации речи, мимика, жесты учителя настолько невыразительны и бесстрастны, что мало способствуют раскрытию этого отношения. Диалог протекает вяло, воспитатель не чувствует потребности до конца разобраться во мнении ребенка, а тот в свою очередь не испытывает желания к дальнейшему общению.

4. Доброжелательный стиль педагогического общения отличается доверительной манерой ведения диалога. Отношения доброжелательности усиливаются тем, что учитель терпимо и заинтересованно относится как к удачам, так и к неудачам подопечных. Речь учителя отличается эмоциональностью, образностью, выразительностью, грамотностью построения, художественностью преподнесения информационного материала. Данный стиль педагогического общения располагает к беседе детей. Следует отметить, что педагог и учащийся в диалоге пользуются равными правами задавать друг другу вопросы и отвечать на них. Кроме того, прекращение диалога школьником побуждает учителя искать мотивы этого явления. Стимулирование дальнейшего общения осуществляется путем опоры на положительные качества личности ребенка. При необходимости учитель охотно идет на оказание помощи в конкретной деятельности, в поддержании высказывания какой-либо мысли, то есть проявляет сочувствие, сопереживание учащемуся. Причем делает это незаметно и ненавязчиво, вызывая тем самым ответную положительную эмоциональную реакцию. Воспитанник, как правило, охотно принимает такую помощь, идя навстречу учителю со своими переживаниями.

5. Стиль педагогического общения – сотрудничество, сотворчество. Данный стиль педагогического общения имеет место, если диалог имеет ярко выраженную личностную направленность. Проявлением этого может быть сама манера общения, стимулирующая познавательную и творческую активность учащегося. Речь, мимика, жесты, способы постановки вопросов учителя направлены не просто на готовность ребенка к общению, а обязательно на активное включение школьника в разговор. Диалоговая ситуация строится таким образом, чтобы у школьника оставалось преимущественное право излагать собственную точку зрения, даже если она не совпадала с мнением

учителя. Сочувствие, сопереживание, соучастие в ситуациях этого стиля педагогического общения переходит в содружество, сотрудничество и сотворчество по нахождению ответа на поставленные вопросы, формируя совместную творческую увлеченность воспитанника и воспитателя.

Отметим наиболее эффективные стили в организации профессионально-педагогического общения. Мы придерживаемся мнения тех психологов, которые утверждают, что авторитарный стиль педагогического общения и приближающийся к нему по качеству коммуникативных действий неустойчивый стиль педагогического общения чаще всего формируют у детей отрицательную мотивацию к общению с учителем. Более того, такие стили педагогического общения могут спровоцировать негативные поступки-сопротивления, поступки-демонстрации. Следствием этого может быть значительное количество пассивных, безынициативных включений подростков в педагогическое общение с учителем, сопровождающихся безразличным отношением к нему. В ситуациях подобного стиля общения преобладают эмоции негативного отношения друг к другу, которые блокируют проявления добрых чувств учителя и учащегося, разрывают контакт, препятствуют взаимопониманию и, в конечном итоге, влияют на формирование отрицательного отношения к учению в целом.

Иная картина наблюдается в том случае, если стиль педагогического общения характеризуется как доброжелательный или как сотрудничество и сотворчество. Данные стили общения стимулируют обратные эмоциональные отклики воспитанников. Кроме того, дети активно включаются не только в диалог с учителем, но и в совместную творческую учебную деятельность.

Перейдем к анализу психолого-педагогических исследований, в которых **педагогическое общение** рассматривается **как особый вид творчества**. Этот подход отражён в исследованиях А. А. Бодалёва (23), В. А. Кан-Калика (63), Я. Л. Коломинского (76), М. В. Корепановой (84) и др.

В. А. Кан-Калик неоднократно подчёркивает, что «… педагогическое общение – это творчество, особый его вид» (63, с. 14). Педагогическое общение как вид творчества проявляется: в умении передавать информацию, точно ее ориентировать на ребенка; в умении понять состояние учащегося; в искусстве организации взаимоотношений со школьником; в искусстве воздействия на партнера по общению; в процессе саморегуляции собственными психическими состояниями (63, с. 15).

Взгляд на педагогическое общение как особый вид творчества находит свое отражение и в исследовании А. А. Бодалёва (23).

Ученый, изучая процесс познания учителем учащихся в системе взаимодействия их друг с другом, приходит к логическому выводу о необходимости творчества в педагогическом общении. Именно в творчестве автор видит эффективную возможность ориентироваться в психических состояниях учащихся, которая помогает правильно и плодотворно организовывать процесс общения, обучения и воспитания.

Педагогическое общение как вид творчества рассматривается и Я. Л. Коломинским (76). Он достаточно глубоко и тщательно изучает необходимость и специфические особенности творчества при организации непосредственного воздействия учителя на ребенка в плане регуляции поведения учащегося, различных форм взаимодействия с ним.

Взгляд на процесс педагогического общения как особый вид творчества ориентирует нас на то, что профессионально-педагогическое общение обязательно должно предусматривать во взаимоотношениях учителя с учащимися не только действия учителя по шаблону или некоему образцу, но и учитывать нестандартные ситуации, которые требуют творческих решений.

Педагогическое общение как технология профессиональной деятельности. Различные аспекты педагогического общения с позиций технологии профессиональной деятельности изучаются в работах С. Н. Батраковой (15), Н. П. Гузика (38), Е. А. Климова (71), Н. В. Кухарева (101), А. В. Мудрика (132) и др.

Как известно, в основе педагогического общения лежит профессионально-этический феномен, поскольку каждый элемент общения должен быть обогащен нравственным опытом воспитателя. Нравственный опыт у каждого учителя индивидуален и неповторим. Однако для практической реализации определенных позитивных нравственных и педагогических установок необходимо владеть «технологией» взаимодействия с учащимися. Возникает закономерный вопрос: возможна ли такая «технология», ведь действия каждого учителя неповторимы и по-своему нестандартны? Анализ научной литературы показывает, что определенная «технология» существует.

С. Н. Батракова в работе «Основы профессионально-педагогического общения» обращает внимание на то, что «установление контактов с воспитанниками представляет для педагога большую трудность в сравнении с организацией учебно-познавательной деятельности». Причину этого автор видит в «сложности общения, связанного с отношениями между людьми» и отсутствии «технологии педагогического общения как ряда

разработанных приемов и техники, как умении их применять на практике» (15, с. 7).

В качестве основных звеньев такой технологии С. Н. Батракова выделяет следующие: коммуникативные умения и навыки педагога; методы активного социального обучения (ролевые игры, дискуссии), с помощью которых учитель овладевает приемами взаимодействия в группе; овладение психолого-педагогическими приемами, обеспечивающими взаимопонимание учителя с учащимися; овладение умениями, связанными с культурой общения (15).

Педагогическое общение с позиций деятельностного подхода рассматривается Е. А. Климова (71), а общетеоретические представления о педагогическом общении представлены как технология профессиональной деятельности. Ученый делает акцент на комплексе профессиональных умений, которые «обеспечивают взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместных действий» (71, с. 143). По мнению автора, таким профессиональным умениям можно и нужно целенаправленно обучать. Е. А. Климов выделяет следующий комплекс профессиональных умений, которые проявляются в педагогическом общении: волевые качества, то есть умения управлять своим поведением; качества внимания, в особенности такие, как наблюдательность, гибкость (переключаемость) и т. п.; умения социальной перцепции, или «чтения по лицу»; умения понимать, а не только видеть, то есть адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т. п. по внешним признакам; умение «подавать себя» в общении с учащимися; умения оптимально строить свою речь в психологическом плане, то есть умения речевого обращения; умения речевого и неречевого контакта с учащимися (71).

Большой вклад в исследование проблемы педагогического общения как технологии профессиональной деятельности внес А. В. Мудрик (132). Он систематизировал и дополнил предложенные вышеназванными авторами звенья технологического обеспечения процесса педагогического общения учителя с учащимися. Так, например, А. В. Мудрик в профессиональные умения учителя включает и методические умения и уделяет большое значение эффективным формам организации процесса педагогического общения в системе «учитель– ученик», а также средствам педагогического общения (132, с. 39–70).

Таким образом, педагогическое общение как технология профессиональной деятельности представляет собой систему взаимосвязанных звеньев: профессионально-личностных умений,

форм, методов, средств педагогического общения, которые учитывают специфику общения школьников разного возраста; этому возможно и необходимо обучать будущих учителей в педагогических вузах.

Перейдем к следующей задаче, поставленной в данном параграфе, – определению компонентного состава профессионально-педагогического общения. Обратимся к исследованию С. Н. Батраковой «Основы профессионально-педагогического общения», которая рассматривает *профессионально-педагогическое общение* как «социально нормированные формы взаимодействия учителя и учащихся» (15, с. 29). Она выделяет следующие компоненты профессионально-педагогического общения:

– коммуникативную активность (эмоциональную устремленность и специальные умения общаться);

– ролевую (социально-педагогическую) позицию учителя, которая включает в себя: знания, умения, навыки по преподаваемому предмету, по педагогике, психологии, научную культуру, потенциал учителя как ученого, гносеологические устремления и идеалы;

– общественно значимые чувства учителя (мироотношение, мировоззрение, мировосприятие, мирочувствование (мироощущение));

– позицию учащихся, отражающую систему его ценностей, оценок, социальных ожиданий и устремлений;

– гуманитарную культуру учителя, включающую в себя умение не просто угадывать нравственно-психологическое состояние учащегося, мотивы поведения в конкретной ситуации, но систематическое изучение и развитие в себе способности к пониманию человека;

– творчество учителя (15, с. 29–42).

Несколько иной логики в выделении компонентов профессионально-педагогического общения придерживается В. А. Кан-Калик, который в работе «Учителю о педагогическом общении» утверждает, что «профессионально-педагогическое общение имеет определенную структуру, соответствующую общей логике педагогического процесса» (63, с. 26). Далее автор, исходя из того, что педагогический процесс имеет замысел, воплощение замысла, анализ и оценку, представляет общую структуру процесса профессионально-педагогического общения в виде следующих этапов педагогической деятельности:

1) моделирование педагогом предстоящего общения с классом в процессе подготовки к уроку (прогностический этап);

2) организация непосредственного общения с классом

(начальный период общения);

3) управление общением в педагогическом процессе;

4) анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения на предстоящую деятельность (63, с. 27).

Таким образом, структурный состав профессионально-педагогического общения определяется на основе выявленной структуры педагогической деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Г.И. Щукина): цель – мотив – содержание – способ – результат.

Исходя из этого, компонентами профессионально-педагогического общения являются: целевой, мотивационный, содержательный, операционный, результативный. Дадим их краткую характеристику.

Целевой компонент. Анализ особенностей педагогической деятельности позволил нам выделить общие и конкретные цели профессионально-педагогического общения. Общие цели связаны с социальным заказом общества, с общегосударственными требованиями и интегрируются через цели воспитания, обучения, развития учащихся.

Помимо общих целей в профессионально-педагогическом общении различают и более конкретные, узкие цели, которые являются составной частью общих целей. К таким целям исследователи (Г.М. Андреева, С.Н. Батракова, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, В.М. Соковнин) относят: конкретное информирование; передачу каких-либо (социальных, культурных, нравственных) ценностей; определенное воздействие на сознание школьника; включение в учебно-воспитательную деятельность; формирование конкретного типа поведения учащегося; выявление индивидуальных особенностей конкретного ребенка; регламентация межличностного общения (которое складывается в процессе взаимодействия с окружающими людьми вне деятельности), ролевого общения (которое возникает в сферах жизнедеятельности и имеет целью их обслуживание) и отношений и др.

Осознание и принятие целей профессионально-педагогического общения непосредственно связано с мотивационной сферой, которая складывается из двух оснований: мотивов педагогического общения учителя и мотивов общения учащихся.

Мотивационный компонент. Понятием «мотив» часто обозначаются такие психологические явления, как побуждение, стремление, желание, замысел, в которых отражается наличие в человеческой психике определенной готовности, направляющей к

конкретной цели. Деятельность направляется множеством мотивов, совокупность которых мы называем мотивацией.

Психолого-педагогическим обоснованием мотивов профессионально-педагогического общения для нас послужила концепция А. Н. Леонтьева (106), в которой подчеркивается предметный характер мотива, выступающего как непосредственно отраженная в психике причина деятельности, конкретного ее вида, направленная прямо и опосредованно на удовлетворение потребности (в данном случае – общении).

Психологами (Б.И. Додонов, К.М. Левитан, В.Э. Мильман, В.А. Моляко, Л.М. Фридман) выделяются два типа мотивации: непосредственная и опосредованная. Первая связана с активной любознательностью, потребностью во впечатлениях. Ее источник лежит вне деятельности. Вторая непосредственно связана с деятельностью и обусловлена социально значимыми устремлениями личности: стремлением к самоутверждению, самоопределению, осознанию собственной профессиональной компетентности. Оба типа мотивации тесно взаимосвязаны между собой. Оба этих типа мотивации характерны для профессионально-педагогического общения.

Характеристика мотивационного компонента профессионально-педагогического общения будет неполной, если не отметить тот факт, что школьники разных возрастных групп, как правило, имеют разные мотивы к включению в педагогическое общение. А. В. Мудрик выделяет доминантные мотивы общения школьников с учителем в разные возрастные периоды.

1. В детском типе общения (I–III класс) доминируют мотивы, вызванные потребностью в эмоциональном контакте со взрослыми.

2. В подростковом типе общения (IV–VI класс) доминируют мотивы, вызванные стремлением быть и считаться взрослыми.

3. В переходном типе общения (VI–VIII класс) доминируют мотивы, связанные с неустойчивостью «образа Я», неуверенностью в реализуемых социальных ролях, отношениях.

4. В юношеском типе общения (VIII–XI класс) доминируют мотивы реализации себя в актуальной действительности и поиски способов социального самоутверждения (132, с. 39–69).

Развитие мотивов профессионально-педагогического общения, как показывает анализ научной литературы, обусловлен содержанием коммуникативной деятельности.

Содержательный компонент. К содержанию профессионально-педагогического общения, по мнению ученых (С.А. Альферьева, А.А. Бодалёв, Л.П. Буева, Ф.Н. Гоноболин, В.А.

Кан-Калик), относятся основные этапы данного процесса, вытекающие из его целей, о которых сказано выше. Мы придерживаемся точки зрения В. А. Кан-Калика (63), согласно которой содержательный компонент профессионально-педагогического общения рассматривается как взаимосвязанное единство последовательных этапов этого общения.

1. Моделирование педагогом предстоящего общения (прогностический этап).

2. Организация непосредственного общения (начальный период общения).

3. Управление общением в педагогическом процессе.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения на предстоящую деятельность.

Любое включение учителя в конкретный этап педагогического общения подразумевает владение им определенными умениями, которые реализуются через способы, приемы, операции.

Операционный компонент. Каждый из выделенных этапов профессионально-педагогического общения включает в себя специфическую систему оперативных умений, с помощью которых осуществляется то или иное конкретное действие.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению комплекса оперативных умений профессионально-педагогического общения, которые реализуются на обозначенных выше этапах, уточним значение термина «умение».

Наиболее близким нам представляется следующее определение из Педагогического словаря-справочника: «умение – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях. Умения являются результатом овладения новым действием (или новым способом действия), основанном на каком-либо правиле (знании) и использовании его соответствующим образом в процессе решения определенных задач. Умелые действия отличаются от неумелых своей целесообразностью, выражающейся в соответствующем выборе приемов деятельности. Умение означает не только выбор, но и выполнение разумных приемов на практике. Для умения, кроме приемов, необходимо знание условий, требуемых для достижения цели» (61, с. 46).

Следует отметить, что бывают общетрудовые и оперативные умения. Общетрудовые умения имеют более широкое значение.

«Они связаны с развитием таких качеств, как активность и самостоятельность мышления, ответственное отношение к труду, критичность и другие качества личности» (89, с. 116). К общетрудовым умениям можно отнести: планирование, организацию, контроль и регулирование профессиональной деятельности.

Оперативные умения входят в состав общетрудовых умений и обладают более узкими функциями. Они обеспечивают выполнение конкретной операции или ее части.

Исходя из понимания умения как структурного компонента личности учителя, включающего в себя синтез психолого-педагогических знаний и операционной стороны учебно-воспитательной деятельности, мы определяем **умения профессионально-педагогического общения как систему коммуникативных действий, основанных на имеющихся у педагога знаниях и навыках, позволяющую устанавливать педагогически продуктивные взаимоотношения с учащимися и регулировать их в изменяющихся условиях педагогического процесса.**

Любое умение, как отмечают исследователи (Е.А. Климов, Н.В. Кухарев, К.К. Платонов), формируется постепенно и проходит следующие стадии: первоначальное умение; недостаточно умелая деятельность; отдельные умения; высокоразвитое умение; мастерство.

Оперативные профессионально-педагогические умения в общении также формируются поэтапно.

Так, например, *прогностический этап* профессионально-педагогического общения связан со следующими умениями: умением четко поставить цель предстоящего общения; умением отобрать необходимый содержательный материал предстоящего общения, разработав структуру и ход беседы, выделив наиболее значимые в психологическом воздействии моменты; умением наметить основные коммуникативные приемы (форму подачи информации, особенности лексики, использование как вербальных, так и невербальных средств) предстоящего профессионально-педагогического общения, учитывающего индивидуально-психологические и возрастные особенности собеседника; умением выбрать нужное время, место и обстановку предстоящего профессионально-педагогического общения и др.

Начальный этап профессионально-педагогического общения связан с такими умениями, как: умение «подавать себя» в общении с учащимися; умение оптимально строить свою речь в психологическом плане, то есть умение речевого обращения; умения диалогового общения; умения речевого и неречевого

контакта с учащимися и др.

Этап управления профессионально-педагогическим общением связан со следующими профессиональными умениями: умением передавать информацию, точно ее ориентируя на учащегося; умением понять состояние учащегося; умением управлять своим поведением (волевые качества); умением быть внимательным, наблюдательным; умением неформального общения с учащимися, позволяющим установить и сохранить доверительность контакта; умением быстро ориентироваться в ситуации; умением переключаться на другой вид деятельности; умением социальной перцепции, или «чтения по лицу»; умением понимать, а не только видеть, то есть адекватно моделировать личность ученика, его психическое состояние и т. п. по внешним признакам.

Этап анализа профессионально-педагогического общения включает в себя такие умения, как: умение саморегулировать собственные психические состояния; умения самоанализа; умение вносить необходимые коррективы в процесс общения.

Использование тех или иных умений приводит к конкретному результату профессионально-педагогического общения, по которому можно судить, насколько правильно и эффективно была поставлена и реализована цель.

Результативный компонент. Исходя из специфики профессионально-педагогического общения, отметим, что его результат обладает двойственной природой: объективной и субъективной.

Объективным показателем результата профессионально-педагогического общения является наличие самого процесса педагогического общения, его цели, предметного содержания. В качестве как бы «материальной» стороны результата можно отметить: включенность (с различной степенью активности) школьников в процесс педагогического общения; уровень владения учителем педагогической технологией, его мастерство в аспекте педагогического общения.

Субъективный показатель результата выражается степенью влияния включенности учащегося в это общение на изменения в его личности (уровень воспитанности, уровень обученности, уровень развитости). Этот показатель результата наиболее значим, поскольку показывает, насколько эффективно «присвоено» учащимся предметное содержание педагогического общения с учителем, насколько действенны избранные им методы, приемы и способы педагогического влияния в процессе общения.

Представим некоторые выводы по данной части исследования, которые легли в основу уточнения нами понятия

«готовность будущих учителей начальных классов к профессионально-педагогическому общению».

1. Профессионально-педагогическое общение осуществляется через педагогическую деятельность и обладает ее специфическими особенностями.

2. Сущность профессионально-педагогического общения заключена во взаимодействии целевого, мотивационного, содержательного, операционного и результативного компонентов, отражающих взаимосвязь (интеграцию) профессиональных и личностных аспектов учителя с личностными аспектами учащихся.

3. Профессиональность педагогического общения определяет степень успешности и продуктивности данного процесса.

4. В процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы необходимо формировать у них готовность к профессионально-педагогическому общению.

Характеризуя готовность будущих учителей к общению с учащимися, мы будем опираться на имеющиеся исследования по проблеме готовности к профессиональной деятельности в целом и к педагогическому общению в частности.

В толковом словаре «готовность» рассматривается как «… готовый – о человеке изготовившийся, собравшийся совсем, приспособившийся к чему; могущий и желающий что исполнить. Готовность – состояние или свойство готового» (147). Это толкование обусловило подходы к профессиональной готовности как свойству личности и как психическому состоянию.

Понятие профессиональной готовности вводится в педагогику в 70-е годы. В общем, теоретическом плане данная проблема исследуется М. И. Дъяченко, К. М. Дурай-Новаковой, Л. А. Кандыбовичем, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткиным, В. А. Сластёниным, А. И. Щерковым и др.

В педагогике «готовность» рассматривается как интегральное, профессионально-значимое качество личности учителя, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные (профессиональные мотивы и интересы) и процессуальные (профессиональные знания и умения) аспекты (К. М. Дурай-Новакова, В. А. Сластёнин, И. М. Яковлева и др.)

Ряд исследователей (В. П. Беспалько, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, К. М. Дурай-Новакова, Е. Г. Шаин и др.) рассматривают профессиональную готовность как качество (профессиональное) личности со сложным структурным образованием и профессиональной направленностью.

1. В. П. Беспалько исследует готовность как качество

личности, которое наиболее полно проявляется в диагностируемом признаке «Готовность к…». Например: Качество личности «Трудолюбие» наиболее полно проявляется в диагностируемом признаке «Готовность к трудовой деятельности». Этот признак автор считает исходным. Готовность к трудовой деятельности означает, что всегда при возникновении трудовой ситуации человек, обладающий этим качеством, включается в нее непроизвольно, без напоминаний и, тем более, приказаний (20).

2. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович рассматривают готовность как важное профессиональное качество личности, готовность как психологическое образование, которое включает в себя: а) положительное отношение к профессии, достаточно устойчивые мотивы деятельности; б) адекватные требования профессиональной деятельности к чертам характера, способностям, проявлениям темперамента; в) необходимые знания, навыки, умения; г) устойчивые профессионально важные особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоциональных, волевых процессов и т. д. (49, с. 278).

3. К. М. Дурай-Новакова характеризует профессиональную готовность студентов как сложное структурное образование, «ядро которого составляют положительное отношение студентов к учительской профессии, достаточно устойчивые и далекие мотивы педагогической деятельности, наличие профессионально значимых качеств личности, определенная совокупность профессионально-педагогических знаний, а также определенный опыт применения их на практике» (46, с. 51–59).

4. Е.Г. Шаин считает, что готовность выпускника педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности – это проявление свойств личности с направленностью на педагогическую деятельность, «…которое выражается в наличии у выпускников педагогических способностей, суммы знаний, навыков, умений, убеждений, ценностных ориентации и других нравственных и психологических качеств» (46).

Существует другая точка зрения, сторонники которой рассматривают готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние. «Готовность как психическое состояние – это «настрой», актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент. Готовность как психическое состояние личности будущего учителя – это его внутренняя настроенность на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия. Состояние готовности («настрой»)

включает следующие компоненты: а) познавательные (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, значение способов решения, представления о вероятных изменениях трудовой обстановки); б) эмоциональные (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); в) мотивационные (потребность успешно выполнить первые трудовые задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); г) волевые (мобилизация сил, преодоление сомнений)» (46, с. 278).

Этой точки зрения придерживается А. А. Найн, который под коммуникативной готовностью к обучению в высшей школе понимает «особое стояние психики личности студента, которое выражается в установке его сознания на реализацию конструктивных взаимоотношений с педагогами и сверстниками с целью согласования общих усилий, направленных на достижение социально значимых результатов педагогического процесса» (136, с. 8).

Все точки зрения на готовность учащихся к профессиональной деятельности находятся в единстве и взаимодополняют друг друга. Ряд исследователей рассматривают готовность к профессиональной деятельности как сформированностъ ряда умений. «Умение – навык в каком-либо деле. Уметь – обладать способностью делать что-нибудь» (147). К. М. Левитан рассматривает умение как «сложное интегративное образование, динамическая система качеств личности, обеспечивающая успешность формирования и выполнения творческих действий, то есть эвристических решений задач в различных ситуациях» (104, с. 69).

Мы полагаем, что обе точки зрения на готовность учащихся к профессиональной деятельности находятся в единстве и дополняют друг друга. В нашем исследовании мы придерживаемся той точки зрения, в которой понятие «готовность» рассматривается как интегративное качество личности.

Исходя из этого, **под готовностью будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению мы понимаем готовность, представляющую собой интегративное качество личности, характеризующееся гуманистической направленностью и включающее в себя мотивацию к профессионально-педагогическому общению, систему психолого-педагогических знаний теории общения, умения строить общение в профессионально-педагогической сфере деятельности и систему эмоционально-оценочного**

отношения к профессионально-педагогическому общению.

Вышеизложенное позволяет констатировать тот факт, что в зависимости от цели исследования ученые выделяют те или иные компоненты готовности. В нашем исследовании мы соотнесли структуру педагогического общения со структурой готовности и, соответственно, выделили следующие компоненты готовности к профессионально-педагогическому общению: а) мотивационный (воля, эмоции, мотивы, потребности, установки, ценностные ориентации), отражает психологическую готовность будущих учителей к профессионально-педагогическому общению; б) когнитивный (единства методологических, теоретических и методических), отражает теоретическую готовность будущих учителей к профессионально-педагогическому общению; в) деятельностный (комплекс профессиональных умений и качеств), отражает практическую готовность будущих учителей к данному виду деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Компоненты готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Компоненты	Содержание
Мотивационный компонент	1. Убеждения в значимости педагогического общения в деятельности учителя, осознание его как фактора успешного профессионального становления. 2. Направленность на коммуникативную деятельность, стремление осуществлять ее творчески. 3. Вера в положительные возможности каждого человека, признание его субъектом деятельности (познание, игра, труд, общение). 4. Стремление к самосовершенствованию через самопознание, самокоррекцию, самообразование, самовоспитание. 5. Экстравертность, эмпатия. 6. Осознание необходимости овладения технологиями и техниками общения
Когнитивный компонент	*Знания:* 1. Сущности общения, его структуры, функций педагогического общения. 2. Закономерностей и механизмов психического воздействия людей друг на друга в процессе общения. 3. Закономерностей социальной перцепции — восприятия и понимания людьми друг друга. 4. Технологий и техник общения и возможностей их применения в педагогическом общении. 5. Психолого-педагогических особенностей среды, в которых осуществляется общение. 6. Методик диагностики личности и ее коррекции. 7. Своих психофизиологических особенностей. 8. Сущности психических состояний человека, методов саморегуляции психических состояний
Деятельностный компонент	*Умения:* 1. Ориентироваться в меняющихся условиях общения. 2. Осознавать цель педагогического общения. 3. Рационально планировать и осуществлять систему коммуникации. 4. Управлять своим психическим состоянием. 5. Понимать психическое и эмоциональное состояние партнера по общению. 6. Самовыражать свою личность. 7. Влиять на партнеров по общению. 8. Выходить в рефлексивную позицию. 9. Оказывать психологическое воздействие. 10. Владеть вербальными и невербальными средствами общения. 11. Осознанно выбирать стиль и средства общения

Для формирования готовности у будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению необходимо наличие комплекса педагогических условий и разработанных на их основе методических механизмов эффективности их реализации в процессе профессиональной подготовки. Раскрытию этих задач посвящены следующие параграфы.

1.3. Комплекс педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Целью данного параграфа является выделение и теоретическое обоснование комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Прежде чем говорить о комплексе педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению остановимся на таком понятии, как «формирование».

«Формировать – 1) образовывать, составлять; 2) придавать чему-либо форму, вид, законченность…» (183, с. 549). Близкое по значению слову «формирование» является «становление», которое трактуется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» (147). Процесс развития характеризуется переходом от одного состояния к другому, более совершенному. В нашем случае речь идет о переходе от одного уровня готовности учителей к профессионально-педагогическому общению к другому, более высокому. Таким образом, формирование – это целенаправленное влияние всей системы профессионального образования на становление готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению, которая в своем развитии проходит три этапа развития: начальный, основной и завершающий.

В соответствии с положениями гуманного образования, главная цель профессиональной подготовки – это формирование готовности будущего учителя к педагогической деятельности, в том числе, и к профессионально-педагогическому общению в опоре на индивидуальные потребности, способности и возможности студентов. Г. Н. Сериков, выделяя одно из основных направлений в педагогике, которое опирается на естественное развитие человека, считает, что «Роль педагога, учителя, фасилитатора в данном случае сводится к созданию условий, в которых человек, получающий образование, мог бы удовлетворить свои душенные, духовные и образовательные потребности. Такой подход предполагает не руководство образованием учащихся, а сопровождение образованию» (180, с.

120).

Таким сопровождением могут стать педагогические условия. На это обращают внимание видные отечественные педагоги Ю. К. Бабанский, Г. И. Вергелес, М. Е. Дуранов, Ю. П. Сокольников, Н. М. Яковлева и др. Они отмечали, что система подготовки будущих учителей к педагогическому общению в рамках учебно-воспитательного процесса вуза может функционировать и развиваться только при наличии определенных условий.

Следовательно, необходимо создать такие педагогические условия, которые бы содействовали эффективному формированию готовности будущих учителей к педагогическому общению.

«Условие – философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают и развиваются» (196, с. 497). Н. Л. Коршунова в своем исследовании предлагает свою трактовку того, что следует понимать под педагогическим условием и выявляет его особенности. Она пишет: «Под «условием» в педагогическом смысле следует понимать:

1) всё то, от чего зависит другое; 2) среду, обстановку, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления». Термин «условие», по её мнению, является структурным элементом системы становления и развития педагогических явлений и процессов (88).

Ряд исследователей (Г. Д. Бабушкин, А. Я. Найн, В. Г. Морогин, Н. Ю. Попикова, И. К. Соколова, Г. И. Щукина, Н. Ю. Тропникова, Ю. К. Бабанский, И. В. Зверев и др.) под педагогическими условиями понимают – совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мер, которые определенным образом структурированы, сопровождают образовательный процесс и направлены на достижение поставленной цели. Понятие «педагогическое условие» может быть определено через дидактические категории, отражающие основные элементы учебно-воспитательного процесса. В этом плане интересной представляется точка зрения В. И. Андреева, который вводит понятие «дидактическое условие» и считает, что педагогические условия представляют собой результат «… целенаправленного отбора, конструирования и применения содержания, методов (приемов), а также организационных форм

обучения для достижения дидактических целей» (50, с. 124).

Таким образом, анализ исследований показывает, что педагогические условия это:

– обстоятельства процесса обучения, обеспечивающие достижение поставленных целей, среда, в которой педагогические условия возникают, существуют и развиваются (125, с. 9);

– такие обстоятельства процесса обучения, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы, элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации (11, с. 14);

– обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, средств обучения для достижения определенных целей (163, с. 17);

– совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач (131, с. 78);

– стимуляция познавательных интересов через содержание учебного материала, изменение организации и характера протекания познавательной деятельности и изменение отношений между участниками образовательного процесса (208, с. 27);

– совокупность обстоятельств, которые сопровождают образовательный процесс и обеспечивают достаточный уровень сформированных компонентов профессионального самосознания (191, с. 66);

– совокупность мер, позволяющих достичь наилучших результатов в каком-либо отношении (Ю. К. Бабанский. И. В. Зверев, В. В. Краевский, И. Я. Лернер);

– совокупность мер, направленных на поэтапное моделирование и эффективное функционирование подготовки учителей к управлению учебновоспитательным процессом, который обеспечивает формирование у учащихся уровня готовности к положительному взаимодействию, в свою очередь обеспечивающему культуру межличностных отношений (160, с. 47).

Исходя из имеющихся определений, **под педагогическими условиями мы понимаем совокупность средств, мер и обстоятельств образовательного процесса, которые способствуют формированию готовности будущих учителей к**

профессионально-педагогическому общению.

При выявлении педагогических условий мы руководствовались рекомендациями Н. М. Яковлевой, которая считает, что успешность выделения условий зависит:

– от четкости определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут;

– от понимания того, что совершенствование учебно-воспитательного процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса;

– на определенных этапах педагогические условия могут выступать как результат, достигнутый в процессе их реализации (213).

Проблема повышения уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению требует создания таких условий, которые бы учитывали:

– социальный заказ общества высшей школе на подготовку личности, способной компетентно осуществлять педагогическое общение;

– специфику учебно-воспитательного процесса в высшей школе, определяющие тенденции современного развития образования и основные тенденции его совершенствования: демократизация, гуманизация, интеграция;

– сущность и специфику профессионально-педагогического общения как фактора адаптации личности к новым условиям;

– идеи организации образовательного процесса в высшей школе с позиций следующих подходов: личностного, деятельностного, рефлексивного;

– результаты констатирующего этапа эксперимента.

На основе анализа проблемы и сущности профессионально-педагогического общения нами был выделен комплекс педагогических условий, который способствовал эффективному формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению:

1) развитие у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимое качество для осуществления профессионально-педагогического общения;

2) использование при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение;

3) подготовка будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.

Дадим теоретическое обоснование данного комплекса

педагогических условий.

Первое условие направлено на **развитие у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимого качества для осуществления профессионально-педагогического общения.**

Теоретической основой для рассмотрения данного условия являются теории педагогического общения (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик, А. А. Реан и др.); личностно-ориентированный (А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, В. А. Беликов, Д. А. Белухин, Л. И. Божович, А. В. Мудрик, В. А. Сластёнин, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.) и рефлексивный подходы (Г. Г. Гранатов, Т. М. Давыденко, А. Я. Найн, Н. Я. Сайгушев, Г. С. Сухобская, и др.). Опираясь на теоретическую основу, мы рассмотрели понятия, входящие в первое педагогическое условие «самосознание», «рефлексия», их взаимосвязь и значение их в формировании готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению.

В психолого-педагогической литературе есть разные подходы к определению самосознания, педагогического самосознания. Рассмотрим некоторые.

Психолог В. С. Мерлин самосознанием называет «… свойство человека осознавать, что он является субъектом деятельности и при том субъектом со специфической психологической и социально-нравственной характеристиками» и далее «. объектом самосознания служит не действительность, а собственная личность как субъект деятельности» (126, с. 172). Им установлено, что генетически предметное сознание первично, а самосознание вторично. Кроме того, отмечает автор, что «самосознание отражает свойства личности далеко не с абсолютной полнотой и точностью» (126, с. 273).

В психологии самосознание иногда отождествляют с «Я-концепцией». «Я-концепция» – относительно устойчивая, в большей или в меньшей мере осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. «Я-концепция» – целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного Я, выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты: когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. (самопознание); эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т. д.; оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д.» (164, с. 419).

На необходимость развития самосознания учителя

обращается внимание в исследованиях, посвященных совершенствованию профессиональной подготовки учителя. Так, Н. К. Бакланова считает одним из важнейших качеств профессионала-мастера «…профессиональное самосознание – осознание личностью самой себя во всем многообразии своих профессиональных качеств, возможностей, способностей» (13, с. 17). К числу интегральных характеристик личности, объединяющих многообразие ее свойств, А. К. Маркова также относит профессиональное педагогическое самосознание учителя. По ее мнению, оно включает в себя следующие составляющие: 1) осознание учителем норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств;

2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с другими; 3) учёт оценки себя как профессионала со стороны других людей; 4) самооценивание учителем своих отдельных сторон (когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты); 5) положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции (123).

Рассмотрим структуру самосознания и дадим характеристику его компонентов. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что самосознание как осознание себя в зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, может принимать различные формы и проявляться как самопознание, как самооценка, как самоконтроль, как самопринятие.

Сущность *самопознания* составляет нацеленность человека на познание своих возможностей и качеств, своего места среди других людей. Самопознание возможно, во-первых, при анализе результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления своих результатов с уже существующими нормативами. Во-вторых, при осознании отношения других ко мне (оценок результатов моей деятельности, черт характера, уровня развития способностей, качеств личности). В-третьих, самопознание совершается в самонаблюдении своих состояний, переживаний, мыслей, в анализе мотивов поступков и т. п. Самопознание тесно связано с самонаблюдением. Самонаблюдение может происходить как по ходу осуществления деятельности, в частности общения, так и после этого, при восстановлении в памяти прошедшего.

Самопознание выступает в качестве основы для осуществления самоконтроля и реализации оценочного отношения к самому себе, или самооценки. *Самоконтроль* проявляется в осознании и оценке субъектом собственных

действий, психических состояний, в регуляции их протекания на основе требований и норм деятельности, поведения. *Самооценка* – это тот компонент самосознания, который включает в себя знания о себе, оценку человеком самого себя и шкалу значимых ценностей, относительно которой эта оценка определяется.

В психологии разработаны особые методические процедуры изучения самооценки. Установлено, что самооценка может быть адекватной (объективной) и неадекватной. В свою очередь, неадекватная самооценка может быть заниженной и завышенной. Схематически это изображено на рис. 1. Каждая из них специфическим образом проявляется в жизнедеятельности человека и, в частности, в профессиональной деятельности учителя.

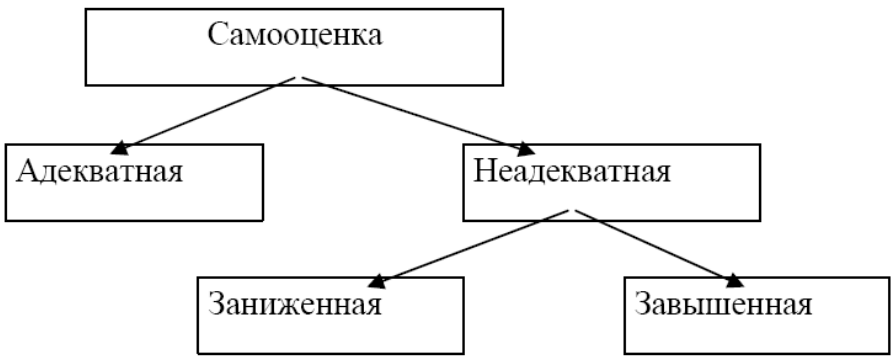


Рис. 1. Виды самооценки

Проведенные исследования (Р. Бернс (18), Н. В. Кузьмина (94) и др.) показывают, что заниженная самооценка у учителя определяет установление отношений с учащимися либо в варианте «заигрывания, задабривания», уход от конфликта, либо в варианте авторитарности, основанной на мелочной опеке, постоянном жестком контроле над выполнением предъявленных требований, праве наказывать. Заниженная самооценка подчеркивает плохое отношение к себе, а это, в свою очередь, выявляет плохое отношение к людям. Завышенная самооценка у учителя предполагает либо отторжение учащихся от себя, либо ожидание известного почитания, так как такой учитель как бы «дарит» себя аудитории. При неадекватной оценке учитель более всего озабочен собственным положением, отношением к себе окружающих людей, а не организацией и руководством деятельностью учащихся.

В результате самооценки, оценки учителя учащимися и коллегами у него складывается «Я-концепция», которая придаёт ему чувство профессиональной уверенности или неуверенности.

При этом различают: актуальную самооценку (оценку учителем своих сегодняшних возможностей), ретроспективную самооценку (самооценку вчерашних возможностей), потенциальную самооценку (самооценку будущих достижений), и рефлексивную самооценку (самооценка, основанная на оценке других).

Если актуальная самооценка выше ретроспективной, а потенциальная – выше актуальной, то это говорит о росте профессионального самосознания. Оптимальной является такая самооценка учителя, в которой существуют минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценками и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, актуальной и потенциальной самооценками (74).

Результатом самопознания человека является выработанная им система представлений о самом себе или «образа Я». «Образ Я» определяет отношение человека к самому себе (самопринятие или неприятие), выступает основой построения взаимоотношений с другими людьми. Именно поэтому важно формировать у будущих учителей самосознание, адекватную самооценку и позитивный «образ Я».

Основными функциями самосознания являются: развитие и совершенствование своей личности, сознательное использование особенностей своей личности для наиболее успешного выполнения определенных видов деятельности. Следует заметить, что полнота и адекватность осознания своих свойств личностью зависят от ее знаний физиологических условий и социально-психологических закономерностей человеческой личности вообще. Чем выше ступень развития личности, тем в большей степени ее действия и поступки, а также выбранный ею жизненный путь обусловлены ее самосознанием.

В психологии доказано, что не все свойства, присущие человеку, им осознаются. Синергетическое отношение сознаваемого и неосознаваемого – необходимое условие развития личности и успешности его деятельности (126, с. 293). Неосознанность более частных и производных свойств столь же необходимое условие прогрессивного развития личности, как и осознанность, высоко обобщенных мотивов (126, с. 294). Последнее имеет важное значение для формирования самосознания будущего учителя. Для нас принципиально важным является еще одно положение психологии, связанное с формированием самосознания будущего учителя. Самопознание всегда отстаёт от проявлений свойств личности в деятельности. Как и познание внешнего мира, познание самого себя определяется, прежде всего, требованиями деятельности. Знать свои психические свойства необходимо, прежде всего, для того,

чтобы лучше действовать. Поэтому предметом осознания становятся те психические свойства, от которых зависит успех деятельности и, прежде всего той, которая имеет значение для человека. Не меньшую роль играет социальная оценка. Предметом осознания становятся те свойства личности, которые чаще всего подвергаются социальной оценке и от которых в наибольшей степени зависит репутация человека.

Итак, самосознание – это осознание человеком себя во всем многообразии его качеств, особенностей как индивида (представителя рода, имеющего природные свойства), субъекта (носителя предметно-практической деятельности), личности (представителя общества, определяющего свою позицию среди других людей), индивидуальности (уникальной, самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности), универсума (личности, осознающей свое бытие и место в мире). Самосознание представляет собой сложное синтетическое образование, внутри которого можно различать отдельные его стороны. Самосознание принимает различные формы и проявляется как самопознание, самооценка, самоконтроль, саморегуляция, самопринятие. Взаимосвязи между компонентами самосознания отражены на рис. 2.

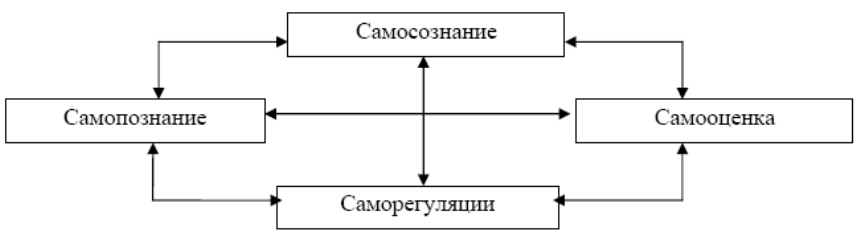


Рис. 2. Взаимосвязи компонентов самосознания

Для выяснения уровня самооценки будущих учителей мы предлагаем использовать тестирование. Для комплексной оценки уровня развития самосознания студентов на разных этапах обучения можно использовать результаты таких измерений:

1) степень когнитивной сложности и дифференцированности, измеряемой числом и характером осознаваемых человеком своих качеств; при этом, чем больше качеств человек осознает и чем сложнее и обобщеннее эти качества, тем выше уровень ее самосознания;

2) степень выраженности и конкретный состав «образа Я», его значимости для человека, поскольку люди могут различаться по направленности на свое Я (экстраверты и интроверты) и по предмету осознания (одни озадачены своим физическим Я,

другие – социальным, третьи – духовным);

3) степень внутренней цельности, последовательности «образа Я», так как он может отличаться внутренней согласованностью либо включать противоречивые представления человека о себе, которая вызывает у него внутреннюю напряженность, сомнения и колебания;

4) степень устойчивости «образа Я» во времени, которая проявляется в том, что у одних людей представление о себе остается стабильным, у других оно может быть неустойчивым (42, с. 70–72).

Общим знаменателем, интегральным измерением «Я» выступает *самопринятие* и самоуважение личности. Благополучное становление человеческой личности и индивидуальности возможно лишь в случае принятия человеком самого себя, положительной оценки своих способностей, черт характера, своего места среди других людей. Самоуважение соотносимо с ценностно-смысловыми установками личности. Практикой доказано, что у учителя, позитивно воспринимающего себя, повышаются уверенность в себе, удовлетворенность профессией, эффективность работы в целом. Такой учитель стремится к самореализации. Особенно важно, что положительная Я-концепция учителя способствует и развитию положительной Я-концепции учеников (79).

Итак, в процессе профессиональной подготовки будущего учителя в вузе необходимо формировать его обобщенные мотивы, среди которых важнейшими являются мотивы личностного и профессионального самосовершенствования.

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев самосознание отождествляют с рефлексивным самосознанием или сознанием самости (182, с. 192). В психологии доказано, что личность сама выступает субъектом своих мотивов, что переориентация личности с подчинения мотивам на признание и как объекта самоуправления является показателем способности личности к саморегуляции. Основой самоуправления выступает процесс осознания себя субъектом жизнедеятельности, центральное звено которого – рефлексия. Проблемами педагогической рефлексии занимались Н. Ю. Кулюткин, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Л. И. Мнацакян, Н. Ю. Посталюк, Г. С. Сухобская, Н. Я. Сайгушев, О. С. Цокур и др. Развитие рефлексивной позиции будущего учителя составляет огромный резерв совершенствования управления становлением субъекта педагогического общения.

Понятие «рефлексия» используется разными науками: философией, психологией, этикой, эстетикой, кибернетикой, педагогикой. Использование понятия в разных науках привело к

выделению большого разнообразия его видов: интеллектуальной, коммуникативной, методологической, личностной, научной, обыденной, философской, педагогической. Слово «рефлексия» происходит от латинского, что буквально означает обращение назад, отражение.

При объяснении природы рефлексии наука исходит из положений философии, которая рассматривает человека как носителя самосознания. В связи с этим можно различать два способа существования человека в мире: нерефлектированное единство человека с его бытием и выделение человеком себя из объективного мира. Таким образом, главный признак рефлексии – способность человека встать в позицию отношения к способу своей жизнедеятельности, выйти за пределы поглощенности жизнью, совершив так называемый «рефлексивный выход». Значение рефлексии заключается в постоянном анализе, осмыслении себя, своей деятельности, способов достижения желаемого результата, что важно для человека в постоянно изменяющихся условиях действительности.

Под педагогической рефлексией Н. М. Яковлева понимает способность и потребность учителя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки и совершенствования педагогической деятельности (213). Педагогическая рефлексия характеризует профессиональное самосознание учителя, осмысление им собственной профессиональной деятельности, она выступает и как самоотражение, и как умение смотреть на себя глазами других, становиться на их позицию и, объективно оценивая себя, намечать пути самосовершенствования, самовоспитания, самокоррекции. Педагогическая рефлексия предполагает: а) самопознание как сложный процесс мышления, связанный с соотнесением и сравнением себя с другими; б) самооценку – оценивание человеком самого себя в соответствии со шкалой значимых ценностей; в) самокоррекцию, перестройку собственной деятельности, поведения на основе самооценки.

В формировании готовности будущего учителя к педагогическому общению можно выделить несколько этапов рефлексии: 1) осознание своей связи с другими через осмысление стиля общения, уровня притязаний и т. д.; 2) осознание себя через осмысление образа «Я» (стиля мышления, темперамента, черт характера, стиля общения и т. д.); 3) осознание себя как учителя.

Будущие учителя в результате рефлексии осознают необходимость получения новых знаний, овладения новыми

приемами общения, умениями управлять своими психическим и эмоциональным состояниями, умениями прогнозировать и т. д.

Будущих учителей необходимо целенаправленно обучать выходить в рефлексивную позицию. Для этого на занятиях следует создавать ситуации, требующие от них самоанализа и самооценки своей будущей профессиональной деятельности, выявления ими своих успехов и затруднений, их анализа, конструирование педагогических ситуаций, требующих от будущих учителей рефлексивной активности.

Второе педагогическое условие направлено **на использование при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение.**

Теоретической основой данного условия являются концепции педагогического общения как проявления педагогического творчества (Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреев, Д. А. Белухин, В.И. Загвязинский, Е.Н. Ильин и др.); идея анализа и конструирования педагогических ситуаций (С. В. Кульневич, В. М. Лещинский, А. А. Реан, А. С. Чернышев и др.); теория формирования коммуникативных умений в процессе профессиональной педагогической подготовки (Е.В. Клюев, Р. А. Коновалова, В. А. Лабунская, И. И. Рыданова, З. С. Смелкова и др.); теория и практика группового тренинга (К. Рудестам); деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, П. И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн и др.).

По мнению С. Ю. Степанова, О. А. Полищук, И. Н. Семенова и др., наиболее эффективные условия проявления активности и стремления соответствовать требованиям деятельности создаются благодаря рефлексивно-инновационной среде, в которой интенсивно-игровыми методами развиваются рефлексивно-творческие возможности специалиста. Поиск таких условий побудил нас обратиться к анализу существующих организационных форм обучения по основаниям, выделенным В. В. Целиковой: теория – практика; передача – освоение информации; двусторонняя – односторонняя коммуникация; активность – пассивность обучаемого; формирование установки на профессиональную деятельность; когнитивный – эмоциональный – поведенческий уровень (202, с. 137). По этим основаниям можно сопоставить базовые принципы форм обучения, определить их отличия и сходства. Опишем результаты предпринятого нами анализа.

1. Лекция – ориентирована на передачу информации в форме

теории, предполагает односторонний канал передачи информации, пассивную позицию обучаемого, затрагивает когнитивный компонент личности, специально не формирует установку и ценности педагогической деятельности.

2. Семинар – предполагает самостоятельное, иногда частично практическое освоение теоретического материала обучаемыми; студент часто активен, но его активность ограничена чисто познавательными задачами: формируются навыки поиска, анализа, структурирования информации, а не целостная личностная установка; канал – односторонний: от обучаемого к преподавателю.

3. Лабораторно-практические занятия, ролевые игры. Практикум – это «обкатка» отдельных профессиональных умений и навыков. Предполагает активное участие будущих учителей и наличие двустороннего канала связи (часто ситуативно). Затрагивает поведенческий аспект личности и формирует эмоциональный опыт деятельности, однако направлен на отработку отдельных навыков.

4. Тренинг – ориентирован как на приобретение теоретических знаний, так и на их практическое освоение, предполагает активную позицию обучаемых, наличие двустороннего канала связи. Знания и опыт формируются совместными усилиями преподавателя и студента. В тренинге задействованы все три аспекта личности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, с акцентом на последний. Такая форма организации занятий проявляет аспект деятельности, позволяющий целенаправленно формировать ценностные установки обучаемых, а на процедурном уровне способствует выработке опыта.

Таким образом, предпринятый анализ позволяет утверждать, что эффективность подготовки специалистов будет выше при организации его в форме социально-психологического тренинга, который органично объединяет все остальные формы организации обучения (рис. 3).

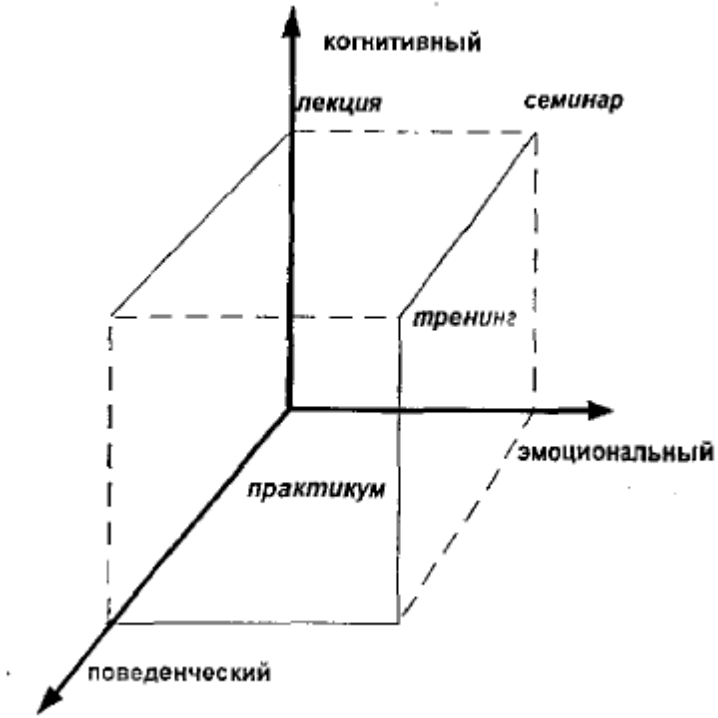


Рис. 3. Когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни в различных формах организации занятий

Содержание социально-психологического тренинга мы представили в виде схемы, состоящей из четырех блоков (рис. 4). В основу положена идея И. В. Вачкова развития профессионального самосознания (30, с. 91).

Содержательные блоки социально-психологического тренинга
Блок, ориентированный на личную сферу
Блок, ориентированный на общение
Блок, ориентированный на деятельность
Выявление личностных качеств и их проявления в профессионально-педагогическом общении
Выявление индивидуальных особенностей стиля профессионально-педагогического общения
Овладение приемами профессионально-педагогического общения
Формирование системы знаний, умений, навыков профессионально-педагогического общения

Рис. 4. Содержательные блоки социально-психологического тренинга по подготовке будущего учителя к профессионально-педагогическому общению

Первый блок ориентирован на личностную сферу. Он позволяет сформировать общее представление о личностных качествах, стимулирующих профессионально-педагогическое общение.

Второй блок ориентирован на общение. Он создает информационную основу о структуре, функциях педагогического общения; о содержательной стороне профессионально-педагогического общения; о механизмах восприятия человека человеком и способах предупреждения негативного влияния эффектов восприятия на процесс педагогического общения. Этот блок предусматривает выявление индивидуальных особенностей формирующегося стиля педагогического общения.

Третий блок ориентирован на получение знаний о структуре и особенностях организации педагогической деятельности. Его реализация направлена на овладение будущим учителем анализа структурных и функциональных элементов организации педагогической деятельности, выявление затруднений и нахождение путей их компенсации.

Интегративный блок ориентирован на создание системы знаний, умений, навыков, позволяющих будущему учителю эффективно строить профессионально-педагогическое общение с

учащимися.

Последовательная реализация содержания блоков направлена на обеспечение усвоения теоретических знаний, формирование профессионально значимых личностных качеств, учителей, роста и развития, будущих учителей и опыта профессионально-педагогического общения.

Третье педагогическое условие направлено на **подготовку будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.**

Теоретической основой данного условия являются концепции педагогического общения как проявления педагогического творчества (Ш. А. Амонашвили, В. И. Андреев, Д. А. Белухин, В.И. Загвязинский, Е.Н. Ильин и др.); идея анализа и конструирования педагогических ситуаций (С. В. Кульневич, В. М. Лещинский, А. А. Реан, А. С. Чернышев и др.); теории педагогических технологий (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Д. Г. Левитес, В. Ю. Питюков, Г. К. Селевко, В. А. Сластёнин и др.) и техники общения (В. А. Кан-Калик, В. Я. Ляудис, Л. А. Петровская, Ю. И. Турчанинова, З. М. Уметбаев и др.).

В современных исследованиях учёных разных специальностей всё чаще появляются тенденции к интеграции усилий вокруг разработки проблемы эффективности профессиональной подготовки в условиях информатизации общества. Всё чаще появляются исследования по формированию профессионального потенциала специалистов с использованием новых информационных технологий. Причём, следует отметить, что использование новых информационных технологий в профессиональной подготовке актуально не только в тех случаях, когда специалист профессионально будет реализовывать себя в этой сфере деятельности, но и при подготовке молодых людей к любой специальности. Это требование времени, сегодня, как отмечает Е. М. Разинкина, каждый человек должен владеть современными информационными средствами, поскольку эта проблема «…эффективности адаптации человечества к информационнотехническому прогрессу, гармонизации социально-экономического и информационно-технического развития современной цивилизации на основе нового подхода к профессиональному образованию – воспитание творческой личности, основными качествами которой являются инновационные способы профессиональной деятельности с использованием новых информационных технологий, высокий уровень самореализации своей индивидуальности в профессии и через профессию, адаптация к внешней среде в условиях

информатизации» (165, с. 13–14).

Из всего многообразия новых информационных технологий в нашем исследовании мы использовали Интернет-технологию. Именно Интернет на сегодняшний день – это глобальное информационное пространство, в котором находятся миллионы людей и компьютеров. Объем информации, передающийся ежесекундно по всему миру, огромен. Возможностей использования Интернета также великое множество. Для огромного количества людей Сеть – это прежде всего общение, а затем уже информация или бизнес. Найти новых друзей, обменяться мнениями по интересующей Вас теме, просто поговорить в реальном времени с собеседниками из любой точки света – все это стало реальностью благодаря Интернет. При этом большинство исследователей отмечают, что с развитием компьютерных технологий, Интернета – коммуникационный процесс перешел на качественно новый уровень.

Интернет-технология – это технология, основанная на объединении информационной сети в глобальную информационную структуру.

С педагогической точки зрения Интернет-технология, как отмечает В. П. Дьяконов, – это технология, основанная на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам и для формирования совокупности методических, организационных, технических и программных средств реализации и управления образовательным процессом независимо от места нахождения его субъектов (47, с. 273).

Существует множество Интернет-технологий, но для нашего исследования представляют интерес следующие типы Интернет-технологий: портальная; мультимедийная; коммуникационная технологии.

В. К. Нестеров выделяет следующие виды информационных **коммуникационных технологий,** ориентированных на использование компьютеров: электронная почта, телеконференции, системы мгновенного обмена сообщениями, форумы. С точки зрения организации коммуникационного процесса технологии можно разделить на две группы: автономные (off-line) и диалоговые (on-line) средства. По количеству участников коммуникационного процесса В. К. Нестеров разделяет технологии на следующие виды: 1) технологии диалоговой коммуникации; 2) технологии полилоговой коммуникации (138).

Таблица 3

Классификация компьютерных коммуникационных технологий

	Диалоговая	Полилоговая
On-line	Интернет-телефония Системы мгновенного обмена сообщениями (ICQ)	Телеконференции Системы мгновенного обмена сообщениями (чат, IRC, голосовой чат)
Off-line	Электронная почта	Форум

Дадим краткую характеристику коммуникационных возможностей Интернета. Анализ работ И. И. Баева, А. Д. Иванникова, В. И. Минакова, А.В. Силаева, В. И. Першикова, В. Н. Полякова, А. Н. Тихонова, Е. Е. Чехарина и др. свидетельствуют о неограниченных возможностях Интеренет-технологий в осуществлении коммуникативных контактов между людьми.

Электронная почта появилась очень давно, даже раньше, чем сам Интернет. Она удивительно проста и в то же время весьма функциональна и полезна. Электронная почта объединяет функции отправки бумажной корреспонденции, бандеролей и посылок обычной человеческой почты. Вместе с электронным письмом можно отправить любой файл – текстовый (например, электронную книгу), графический (фотографию любимой собаки), звуковой (любимую песню в формате MP 3).

Электронная почта (E-Mail) – один из наиболее популярных видов компьютерных коммуникационных технологий, используемый практически во всех сферах производственной деятельности человека. С её помощью устанавливаются связи, решаются организационные вопросы. «Появление электронной почты многократно ускорило обмен информацией в научной среде, что позволило сократить расстояние и сделало прозрачными границы между государствами» (159).

Телеконференции (Usenet) – форма организации мероприятий полемического типа[1], при котором участники находятся на значительном расстоянии друг от друга. Служба телеконференций похожа на циркулярную рассылку электронной почты, в ходе которой одно сообщение отправляется не одному корреспонденту, а большой группе (такие группы называются телеконференциями или группами новостей). Технически, телеконференция – «интегральный набор услуг вычислительной сети, применяемый в целях коммуникаций пользователей на основе передачи и обработки речевой, текстовой и видеоинформации» (153, с 251). Телеконференции могут быть как текстово-ориентированными, так и мультимедийными.

Вся система телеконференций объединяется в тематические группы. Сегодня в мире насчитывают порядка 50000 тематических групп новостей. Основной прием использования групп новостей состоит в том, чтобы задать вопрос, обращаясь ко всему миру, и получить ответ или совет от тех, кто с этим вопросом уже разобрался. Многие квалифицированные специалисты мира (конструкторы, инженеры, ученые, врачи, педагоги, юристы, писатели, журналисты, программисты и прочие) регулярно просматривают сообщения телеконференций, проходящие в группах, касающихся их сферы деятельности.

Система мгновенного обмена сообщениями – вид компьютерных коммуникационных технологий, имитирующий естественную беседу. Выделяют два способа организации подобных систем: диалоговая (ICQ) и полилоговая (IRC) (от англ. «I seek you» – я ищу тебя), в русскоязычной части сети за ICQ закрепилось название «аська». ICQ – своеобразный Интернет-пейджер с двусторонней связью. Кроме посылки коротких сообщений, ICQ обладает другими возможностями, к которым относятся, например, возможность пересылки файлов, посылка голосовых сообщений и некоторые другие. Одним из главных достоинств ICQ является возможность расширенного поиска людей: по интересам, по регионам, по именам и т. п. По разным оценкам ICQ используют от сотен тысяч до нескольких миллионов человек ежедневно.

IRC (Internet Relay Chat) – предназначена для прямого общения нескольких человек в режиме реального времени. Иногда службу IRC называют чат – конференциями или просто чатом. В отличие от системы телеконференций, в которой общение между участниками при обсуждении темы открыто всему миру, в системе IRC общение происходит только в пределах одного канала, в работе которого принимают участие обычно лишь несколько человек. Каждый пользователь может создать собственный канал и пригласить в него участников «беседы» или присоединиться к одному из открытых в данный момент каналов.

Форум – технология, ориентированная на отсроченную по времени коммуникацию, представляющая собой набор высказываний, посвященных определенной тематике. Форум, складываясь из отрывочных сообщений, вырабатывает свои средства организации связи и поэтому в большей степени ориентирован на обмен информацией. На форумах намеренно поддерживается тематика общения: обмен опытом, помощь в решении проблем, обсуждение материалов.

Интернет-телефония, также известная под термином IP-телефония – это технология передачи голоса по сети Интернет.

Интернет фундаментально изменяет наши представления о телефонах и способах коммуникаций. Хотя телефонные сети и передачи данных сосуществовали в течение многих десятилетий, они развивались независимо друг от друга. Интернет-телефония объединяет их в единую коммуникационную сеть. IP-телефония используется не только для дальних звонков, но также в качестве системы внутренней телефонии (например, внутри здания).

Портальная технология. В соответствии с «Концепцией создания системы Интернет-порталов сферы образования», утвержденной Коллегией Минобразования России от 04.04.2002 (протокол № 7), портал – это сетевой узел или комплекс узлов, подключенных к Интернет по высокоскоростным каналам, обладающий развитым пользовательским интерфейсом и предоставляющий единый с концептуальной и содержательной точки зрения доступ к широкому спектру информационных ресурсов и услуг, ориентированных на определенную аудиторию. Портал общего назначения – портал, ориентированный на максимально широкую аудиторию, объединяющий несколько тем.

Портальная технология обеспечивает:

1) структурирование единого информационного образовательного пространства;

2) представление эффективного сетевого доступа к нему как педагогов, так и обучающихся;

3) существенное сокращение затрат времени и средств образовательного учреждения на вхождение в единую информационную среду.

Порталы делятся на вертикальные и горизонтальные.

Вертикальный портал – портал узкой тематической направленности, предоставляющий различные сервисы для определенной целевой аудитории. Вертикальные порталы создаются по областям знаний и содержат материалы различных уровней сложности и доступа. Вертикальные порталы кроме удобного доступа к разнообразным информационным ресурсам и средствам для быстрой и удобной публикации таких ресурсов должны содержать интерактивные сервисы и служить удобным средством для общения и совместной работы профессионального сообщества. Должны быть предусмотрены форумы, Интернет-гостиные, списки рассылки, новости, электронные консультации. Целесообразно также наличие справочной информации. Для всех вертикальных порталов должен быть предусмотрен единый интерфейс, единые правила публикации и ведения. Вертикальные порталы должны иметь возможность в полной мере пользоваться общезначимой справочной информацией, располагающейся на верхнем горизонтальном портале, его средствами поиска и

другими сервисами.

Горизонтальный портал осуществляет интегрированный поиск информационных ресурсов и обеспечивает генерацию обращений к вертикальным порталам. Последние же автоматически поставляют информацию об имеющихся на них первичных и вторичных информационных ресурсах в интегрированный каталог (190).

Мультимедийная технология. Мультимедиа – совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение.

Мультимедиа-технология позволяет обеспечить при решении задач автоматизации интеллектуальной деятельности объединение возможностей ЭВМ с традиционными для нашего восприятия средствами представления звуковой и видеоинформации, для синтеза звука, текста и графики, живого видео.

Решаемые задачи охватывают все области интеллектуальной деятельности: науку и технику, образование, культуру, бизнес, а также применяются в среде обслуживания при создании электронных гидов с погружением в реальную среду, мультитеках. До конца 80-х годов мультимедиа-технология не получала широкого распространения у нас в стране из-за отсутствия аппаратной и программной поддержки (12).

Таким образом, обогащение традиционных способов организации профессионально-педагогического общения за счет привнесения в него компьютерных технологий, позволяет повысить эффективность данного вида деятельности, стимулирует развитие письменной речи, повышает общий уровень владения языком, развивает навыки различных типов общения.

Практическая реализация выделенного комплекса педагогических условий представлена в § 2.2 второй главы нашего исследования.

Выводы по первой главе

Подводя итоги теоретического исследования, изложенного в первой главе можно сделать следующие выводы:

1. Анализ проблемы педагогического общения свидетельствует о том, что эта проблема весьма актуальна и неслучайно она привлекала внимание исследователей разных профилей и в разные исторические периоды. И, тем не менее, эта проблема требует дальнейшего исследования, поскольку каждый новый виток в развитии общества требует иного её осмысления и современных подходов к её решению. Выявленные нами противоречия свидетельствуют в частности о том, что более детального рассмотрения требует такой аспект проблемы, как специальная подготовка будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

2. Анализ понятий «педагогическое общение» и «профессионально-педагогическое общение» позволил нам выявить общее и специфическое в этих понятиях, а также показать тесную взаимосвязь этих понятий. Не случайно учёными педагогическое общение рассматривается как компонент профессиональной культуры; как особый вид творчества; как технология профессиональной деятельности.

3. Профессионально-педагогическое общение осуществляется через педагогическую деятельность и обладает её специфическими особенностями, поэтому структурный состав профессионально-педагогического общения определяется на основе выявленной структуры педагогической деятельности. Исходя из этого, компонентами профессионально-педагогического общения являются: целевой, мотивационный, содержательный, операционный, результативный.

4. Для реализации будущим учителем профессионально-педагогического общения на практике необходимо сформировать у него комплекс умений профессионально-педагогического общения.

5. Под умениями профессионально-педагогического общения мы понимаем систему коммуникативных действий, основанных на имеющихся у педагога знаниях и навыках, позволяющую устанавливать педагогически продуктивные взаимоотношения с учащимися и регулировать их в изменяющихся условиях педагогического процесса.

6. На основании анализа понятий «педагогическое общение», «педагогическая деятельность», «готовность к педагогической деятельности», нами уточнено понятие «готовность будущих

учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению».

Под «готовностью будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению» мы понимаем готовность, представляющую собой интегративное качество личности, характеризующееся гуманистической направленностью и включающее в себя мотивацию к профессионально-педагогическому общению, систему психолого-педагогических знаний теории общения, умения строить общение в профессионально-педагогической сфере деятельности и систему эмоционально-оценочного отношения к профессионально-педагогическому общению.

7. Нами выявлен комплекс педагогических условий эффективного формирования готовности будущего учителя начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Комплекс педагогических условий включает в себя: развитие у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимого качества для осуществления профессионально-педагогического общения; использование при изучении дисциплин психологопедагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение; подготовку будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.

8. Нами представлено теоретическое обоснование комплекса педагогических условий в логике той методологической базы, которая является ведущей в нашем исследовании.

Глава II
Экспериментальная работа по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

В первой главе монографии нами были изложены теоретические аспекты проблемы формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Рассмотрена сущность и специфика исследуемого процесса, выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития у будущих учителей начальной школы профессионально-педагогического общения. Следуя логике теоретико-экспериментального исследования, во второй главе описывается программа организации экспериментальной работы, методика реализации комплекса педагогических условий, а также анализируются полученные результаты и формулируются выводы.

2.1. Цель, задачи, этапы и содержание экспериментальной работы

Исходя из теоретических положений, рассмотренных нами в первой главе монографии, в данном параграфе мы рассматриваем программу экспериментальной работы: цель, задачи, этапы, содержание и условия проведения педагогического эксперимента, критерии и показатели, характеризующие уровни готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, методы их диагностики. Кроме этого, мы представим результаты констатирующего этапа эксперимента и раскроем логику проведения формирующего эксперимента.

Цель педагогического эксперимента мы сформулировали следующим образом: проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Сформулированная цель определила характер основных задач, решенных нами в ходе педагогического эксперимента:

1) определить критерии и показатели отслеживания уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению;

2) определить реальное состояние подготовленности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в университете;

3) экспериментально проверить влияние выделенных педагогических условий на эффективность процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению;

4) опираясь на результаты экспериментального исследования, разработать научно-методические рекомендации по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

На эффективность применения экспериментального метода к исследованию педагогических явлений существенное влияние оказывает система общенаучных и конкретно-научных принципов, которая отражает общие требования к организации и проведению экспериментальной работы. В своей работе мы опирались на следующие принципы:

Принцип целостного изучения педагогических явлений, который предполагает: 1) использование системного подхода; 2) четкое определение места изучаемого явления в целостном

педагогическом процессе; 3) раскрытие движения изучаемого явления. Данным принципом мы руководствовались при разработке системы формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Принцип объективности, который предполагает: 1) проверку каждого факта несколькими методами; 2) фиксацию всех проявлений изменения исследуемого объекта; 3) сопоставление данных своего исследования с данными других исследований. Данным принципом мы руководствовались при разработке программы диагностики уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, анализе результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

Принцип эффективности. Это принцип и конечная цель исследования. Суть его заключается в том, что полученные результаты должны быть выше результатов, полученных в типичных (стандартных) условиях, за одно и тоже время, при одних и тех же материальных и финансовых ресурсах. Данным принципом мы руководствовались при анализе и выдвижении гипотезы, а также при планировании условий проведения экспериментальной работы, их анализе и оценке.

Разрабатывая методику формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, мы опирались на общедидактические принципы, а также на такие методологические принципы (подходы), как личностный, деятельностный, рефлексивный, контекстный.

Достоверность получаемых в эксперименте результатов во многом зависит от условий, в которых он проводился, поскольку они (условия) могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние или деятельность исследуемого педагогического объекта и, тем самым, выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных (36, с. 419).

Опишем условия организации и проведения экспериментальной работы.

Экспериментальная работа осуществлялась нами в условиях педагогического процесса в ходе изучения будущими учителями дисциплин психолого-педагогического блока. В педагогическом эксперименте принимали участие будущие учителя начальных классов Магнитогорского государственного университета. Всего в эксперименте участвовало 467 будущих учителей: 163 – на подготовительном этапе, 304 – на основном этапе.

В соответствии с целью и поставленными задачами, экспериментальная работа проводилась в три этапа и осуществлялась с 1999 по 2006 год. В табл. 3 представлены цели

каждого этапа и методы научно-педагогического исследования, которые мы использовали в ходе экспериментальной работы.

Таблица 3

Программа экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Подготовительный этап (1999—2000 гг.)	
Цели	1. Изучить состояние проблемы формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению в практике работы высших учебных заведений. 2. Уточнить содержание компонентов готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению и на этой основе разработать диагностическую программу. 3. Определить уровень подготовленности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению. 4. Разработать методику реализации педагогических условий формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению
Методы	Наблюдение, тестирование, анкетирование, беседы, изучение и обобщение педагогического опыта, констатирующий этап эксперимента, методы математической статистики и компьютерной обработки данных
Результаты	Разработаны: компоненты готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению; диагностическая программа; методика реализации педагогических условий формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению
Основной этап (2000—2005 гг.)	
Цели	1. Уточнить методику реализации выделенных педагогических условий. 2. Экспериментально апробировать методику диагностики уровня готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению. 3. Провести анализ хода и результатов эксперимента
Методы	Наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности будущих учителей, формирующий эксперимент, статистические методы первичной обработки результатов
Результаты	Определена методика реализации выделенных педагогических условий; экспериментально проверена эффективность педагогических условий
Заключительный этап (2005—2006 гг.)	
Цели	1. Провести теоретическое осмысление и интерпретацию экспериментальных данных. 2. Оформить результаты, сформулировать выводы. 3. Разработать методические рекомендации для преподавателей университета по формированию готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению
Методы	Теоретический анализ, обобщение, систематизация материала; статистические методы вторичной обработки результатов эксперимента; методы компьютерной обработки результатов педагогического эксперимента; методы наглядного представления результатов эксперимента
Результаты	Окончательная формулировка основных положений диссертационного исследования; подготовка методических рекомендаций по формированию готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению; внедрение результатов исследований в педагогический процесс Магнитогорского государственного университета

Достоверность результатов педагогического эксперимента зависит от такого критерия, как надёжность информации. Показателями критерия надёжности информации учёные называют следующие: обоснованность информации, правильность

и точность информации; устойчивость информации; репрезентативность информации.

В обобщённом виде учёт этих показателей осуществляется при решении следующих задач: 1) разработка диагностической программы; 2) определение объёма выборки; 3) подбор статистических критериев оценки результатов эксперимента. Рассмотрим пути решения каждой задачи.

Для разработки диагностической программы нам необходимо было решить следующие задачи: 1) теоретический анализ объекта измерения – «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению»; 2) выбор критериев, показателей и методов их диагностики, которые дают возможность судить о состоянии данного объекта; 3) поиск протяжённости выделенных в качественном анализе критериев и показателей; 4) обоснование перевода качественных критериев и показателей в количественные эквиваленты, что позволяет использовать математический аппарат для статистического анализа полученной педагогической информации.

Решая первую задачу, мы выделили компоненты готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению и дали им содержательную характеристику, которая представлена в первой главе диссертационного исследования (1.2). При решении второй задачи нам в первую очередь пришлось чётко обозначить понятия критериев и показателей, поскольку в их определении имеются значительные расхождения в научно-педагогической литературе. На основе анализа различных точек зрения (В. А. Беликов, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, Т. Е. Климова и др.) мы определяем *критерий* как качество, свойство изучаемого объекта, которое даёт возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития.

Как известно, критерий отражает абстрактный (теоретический) уровень описания объекта измерения. Тем не менее, ответы, которые мы хотим получить в ходе эксперимента, носят конкретный характер. Переход от абстрактного уровня к конкретным наблюдениям осуществляется с помощью эмпирических индикаторов, которые обеспечивают операционализацию теоретических понятий. Эмпирический индикатор – это внешне хорошо различимый показатель измеряемого критерия. *Показатель* – это количественная или качественная характеристика выбранного критерия изучаемого объекта. Количественными называют показатели, значения которых выражаются числами. Качественные – это описательные показатели, значения которых выражаются не числовой, а

словесной характеристикой.

Выбор критерия отражает суть показателя **обоснованности информации** – доверять полученной информации можно только в том случае, если она адекватна объекту измерения. Опираясь на данный принцип, мы для каждого компонента готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению определили критерий, наиболее чётко его характеризующий:

– мотивационный компонент – профессиональная направленность (профессиональные мотивы, интересы, ценностные ориентации);

– когнитивный компонент – профессиональные знания в области профессионально-педагогического общения;

– деятельностный компонент – профессиональные умения и качества, необходимые для профессионально-педагогического общения с учащимися.

Для каждого критерия использовались следующие показатели и методики их диагностики:

1. *Профессиональные знания* оценивались по показателям полноты и прочности. Коэффициент полноты усвоения знаний профессионально-педагогического общения мы вычисляли по формуле:

$$K(n) = \frac{n}{N},$$

где n – количество усвоенного материала (знаний) темы;

N – общее количество материала, подлежащего усвоению.

Коэффициент прочности усвоения знаний вычислялся по формуле:

$$P = \frac{K_1}{K_2},$$

где K_1 – коэффициент полноты усвоения знаний при первой проверке;

K_2 – коэффициент полноты усвоения знаний при последней проверке.

2. *Профессиональные умения* оценивались по показателям полноты овладения умениями. Коэффициент полноты овладения умениями вычислялся по формуле:

$$k = \frac{n}{N},$$

где n – количество верно выполненных действий будущим учителем в ходе решения профессиональной задачи;

N – количество действий, необходимых для решения профессиональной задачи.

Коэффициент прочности владения умениями вычислялся по формуле:

$$g = \frac{k_1}{k_2},$$

где k_1 – коэффициент полноты владения умениями при первой проверке;

k_2 – коэффициент полноты владения умениями при последней проверке. В основу выбранной нами методики диагностики социально-педагогических знаний и умений положены методы поэлементного и пооперационного анализа, разработанные А. В. Усовой (193, 194; 195). В качестве средства диагностики использовались тесты, разработка которых осуществлялась на основе рекомендаций Т. Е. Климовой (72; 73).

Кроме этого, умения мы оценивали по таким показателям, как осознанность, самостоятельность, оптимальность и рациональность действий.

Осознанность определялась нами по степени обоснованности будущим учителем своих действий: будущий учитель недостаточно осознаёт выполненное действие, не может обосновать свой выбор; в целом действие осознано, при обосновании будущий учитель допускает некоторые неточности; действие полностью осознано, логично обосновано.

Самостоятельность определялась по степени помощи преподавателя в ходе выполнения будущим учителем задания: полная самостоятельность; частичная самостоятельность; полное

отсутствие самостоятельности.

Поскольку статистическим показателем оптимальности выступает число действий за определённый промежуток времени, то **оптимальность** определялась по времени выполнения будущим учителем задания: минимум времени – выбор действий оптимальный, максимум времени – выбор действий не оптимальный, средний показатель времени – действия приближаются к оптимальным.

Рациональность определялась по степени переноса способов и приёмов в новую ситуацию: деятельность по предложенному образцу; деятельность по ранее апробированному алгоритму, по спроектированному на конкретную ситуацию; деятельность по выбору более эффективных способов, приёмов, модернизация ранее апробированных алгоритмов.

3. *Профессиональная направленность* оценивалась по степени сформированности профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций. Для диагностики использовались следующие тесты:

– тест на оценку внутренней среды (оценка личностных характеристик, мотивов, ценностных ориентаций), разработанный А. Б. Ванганди и адаптированный к целям нашего исследования;

– тест на выявление приоритетности ценностных ориентаций, предложенный М. И. Марьиным (88) и адаптированный к целям нашего исследования;

– тест на оценку волевого самоконтроля А. Г. Зверьковой и Е. В. Эйдмана (52);

– тест на оценку эмоциональной устойчивости по В. В. Бойко (24).

4. *Профессиональные качества* оценивались по следующим тестам:

– стиль взаимодействия в системе «субъект – субъектных» отношений по тесту В. П. Симонова (181);

– профессионально-творческий потенциал по В. И. Андрееву (7);

– коммуникативные качества по методике А. В. Батаршева (14);

– способность к эмпатии по тесту А. А. Меграбяна (52);

– толерантность по методике Л. М. Митиной (129).

Обобщённая методика диагностики выделенных критериев и показателей готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению представлена в табл. 4.

Таблица 4

Методика диагностики готовности будущих учителей к

профессионально-педагогическому общению

Компоненты готовности	Критерии	Показатели	Методы диагностики
Когнитивный	Профессиональные знания	– полнота усвоения знаний; – прочность усвоения знаний	Дидактические тесты
Деятельностный	Профессиональные умения; Профессиональные качества	– полнота овладения умениями; – прочность овладения умениями; – самостоятельность; – осознанность; – оптимальность; – рациональность; – стиль взаимодействия; – творческий потенциал; – коммуникативные качества; – эмпатия; – толерантность	Дидактические тесты; тесты В. И. Андреева, А. В. Батаршева, Л. М. Митиной, А. А. Мергабяна, В. П. Симонова
Мотивационный	Профессиональная направленность	– профессиональные мотивы; – профессиональные интересы; – ценностные ориентации; – эмоциональная устойчивость; – волевой самоконтроль	Тесты В. В. Бойко, А. Б. Ванганди, А. Г. Зверьковой, М. И. Марьина, Е. В. Эйдмана

В качестве основного критерия измерения эффективности экспериментальной работы мы выбираем продвижение будущих учителей начальной школы на более высокий уровень их готовности к профессионально-педагогическому общению. В научной литературе уровень определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем, как отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов (Кардашев В.А., Сагатовский В.Н., Яковлева Н.М.). Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития личности как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. С. Л. Рубинштейн, развивая идею поуровневого изменения психических образований, писал: «Каждая ступень, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно целое, так что возможна её психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Всякая предшествующая стадия представляет собой подготовительную ступень к следующей; внутри её нарастают в начале в качестве подчинённых мотивов те силы и отношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития» (169, с. 118).

При выделении уровней готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению мы опирались на работы Б. С. Блума, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна,

Д. Б. Эльконина, в которых разработана продуктивная теория деятельности и выделены уровни овладения человеком деятельностью вообще, на работы О. В. Госсе, Т. Е. Климовой, Р. А. Литвак, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластёнина, Н. М. Яковлевой и других, в которых даны классификации уровней подготовленности будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности. Кроме этого, мы учитывали результаты констатирующего этапа эксперимента и опыт работы в высшей школе. Всё это позволило нам выделить следующие уровни готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению: высокий, средний и низкий. Дадим краткую характеристику каждого уровня.

На *низком* уровне деятельность будущего учителя направлена на знакомство с основными профессионально-педагогическими понятиями и категориями, закономерностями и принципами профессионально-педагогического общения, конкретными методиками, методами и технологиями работы. На данном уровне знания будущих учителей поверхностны, они испытывают затруднения с переводом теоретических положений в конкретные методические разработки и технологии, поэтому их деятельность характеризуется точным воспроизведением конкретных методов, приёмов, т. е. их деятельность носит имитирующий характер. Но на данном уровне готовности будущие учителя понимают значимость профессионально-педагогического общения, у них начинает проявляться интерес к данному виду профессионально-педагогической деятельности.

На *среднем* уровне будущие учителя владеют методическими и теоретическими знаниями, но они не носят системного характера. Будущие учителя умеют исследовать и отбирать рациональные методы и средства для решения конкретных профессиональных задач, но не всегда удачно применяют их в новой ситуации. У них частично сформированы рефлексивные умения, что позволяет им критически относиться к собственным действиям, осознавать решаемую проблемную ситуацию в целом. Деятельность носит интерпретирующий характер.

На *высоком* уровне готовности к профессионально-педагогическому общению будущие учителя владеют методологическими, теоретическими и методическими знаниями, что позволяет им творчески решать профессиональные задачи – осуществлять самостоятельную разработку программы работы с учащимися, учитывая направление работы и конкретные условия, модифицируя и комбинируя содержание, методы, приёмы и средства работы с учащимися, критически оценивая свои действия, и обоснованно проектируя новые действия и

направления их реализации. В целом деятельность будущих учителей высокого уровня готовности носит творческий характер.

Каждый из этих уровней готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению взаимодействует с предшествующим и последующим. Внутри каждого уровня между отдельными студентами существуют различия в степени их готовности к профессионально-педагогическому общению: полная готовность, частичная, неготовность. При переходе с уровня на уровень степень их готовности повышается.

При определении уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению мы использовали подход количественной обработки полученных результатов диагностики, который позволяет в отношении степени проявления каждого критерия определить количественный показатель. В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели: баллом «0» мы отмечаем низкий уровень сформированности рассматриваемого критерия; баллом «1» обозначали средний уровень; баллом «2» обозначали высокий уровень. Правило оценки тем или иным баллом каждого критерия представлено в табл. 5.

Таблица 5

Механизм оценки уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Показатели	Уровни и баллы по каждому		
	низкий (0 баллов)	средний (1 балл)	высокий (2 балла)
Профессиональные знания			
Полнота знаний	$K \leq 0,8$	$0,8 \leq K \leq 0,9$	$0,9 \leq K \leq 1,0$
Прочность знаний	$K \leq 0,8$	$0,8 \leq K \leq 0,9$	$0,9 \leq K \leq 1,0$
Профессиональные умения			
Полнота	$K \leq 0,8$	$0,8 \leq K \leq 0,9$	$0,9 \leq K \leq 1,0$
Прочность	$K \leq 0,8$	$0,8 \leq K \leq 0,9$	$0,9 \leq K \leq 1,0$
Осознанность	нет	частичная	полная
Самостоятельность	нет	частичная	полная
Рациональность	нет	частичная	полная
Оптимальность	нет	частичная	полная
Профессиональная направленность			
Внутренняя среда	1—25	26—74	75—100
Ценностные ориентации	$K < 1,5$	$1,5 \leq K \leq 4,5$	$K > 4,5$
Профессиональные качества			
Стиль взаимодействия	*А>Д; Л>Д; Л>А*	*Д=А; Д=Л; А=Л*	*Д>А; Д>Л; А>Л*
Творческий потенциал	18—69	70—114	115—162
Коммуникативные качества	0—8	9—12	13—20
Эмпатия	0—14	15—21	22—29
Волевой самоконтроль	10—12	6—9	до 5
Эмоциональная устойчивость	40—32	31—14	15–0
Толерантность	41—60	21—40	1—20

В своей работе мы стремились проследить изменение не только каждого показателя в отдельности, но и обобщенный результат, который определялся следующим образом. Нетрудно заметить, что суммарный балл по показателям меняется в пределах от 0 до 32 по основным критериям. Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности будущих учителей по уровням готовности к профессионально-педагогическому общению осуществлялся на основе методики А. А. Кыверялга (102), согласно которой интерпретирующий уровень определяется 25 % отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Тогда оценка из интервала от R(min) до 0,25 R (max) позволяет констатировать имитирующий уровень готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению. О творческом уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75 % максимально возможных. Исходя из данной методики, уровни готовности будущих учителей к рассматриваемой деятельности определялись интервалами, представленными в табл. 6.

Таблица 6

Техника определения уровней готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Баллы	0—8	9—24	25—32

Баллы каждого будущего учителя мы заносили в сводную табл. 7, позволяющую отслеживать степень сформированности выделенных критериев, показатели и уровень готовности будущего учителя к деятельности в целом.

Таблица 7

Сводная таблица оценки уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

№ п/п	Ф.И.О. будущего учителя	Баллы по показателям								Сумма баллов	Уровень
		1	2	3	4	5	6	…	19		
1. …	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

В таблице цифрами обозначены выделенные выше показатели. Решение вопроса о том, на каком уровне готовности к деятельности находится будущий учитель, принимается на основе сравнения полученного им суммарного балла (см. табл. 6) со шкалой измерения уровня готовности (см. табл. 5).

Предложенная диагностическая программа оценки уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению апробировалась нами в ходе констатирующего эксперимента и использовалась в формирующем эксперименте. Данная программа позволяла нам не только определять уровень подготовленности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, но и включать их в самодиагностику.

Кроме этого, в качестве обобщенного показателя мы использовали индекс удовлетворенности (неудовлетворенности) будущих учителей предложенной методикой организации педагогического процесса, который характеризует силу эмоционального отношения будущих учителей к рассматриваемой стороне объективной реальности. Вычисление индекса удовлетворенности проводилось по методике, разработанной в лаборатории социологических исследований, руководимой В. А. Ядовым. Обобщенный индекс удовлетворенности вычисляли по следующей формуле (211, с. 108):

$$J = \frac{a(+1) + b(+0{,}5) + c(-0{,}5) + d(-1) + e(0)}{N},$$

где a(+1) – удовлетворены полностью;
b(+0,5) – скорее удовлетворены, чем не удовлетворены;
c(-0,5) – не знаю;
d(-1) – скорее не удовлетворены, чем удовлетворены;
e(0) – не удовлетворены;
N – общее количество ответов.

При такой технике исчисления (+1) выражает максимум удовлетворенности, (-1) – максимум неудовлетворенности.

Для проверки достоверности полученного результата были определены коэффициент удовлетворенности *($К_у$)* и коэффициент значимости *($К_з$),* которые вычисляли по формулам (92, с. 62–63):

$$K_y = \frac{n_1}{n_2}, \qquad K_з = \frac{n_1 - n_2}{N},$$

где n_1 – число положительных ответов;
n_2 – число отрицательных ответов; *N* – число опрошенных.

Введение данного коэффициента позволяет определить уровень удовлетворенности (неудовлетворенности) будущих учителей по описанной выше методике А. А. Кыверялга (102). Поскольку коэффициент значимости изменяется в пределах от (-1) до (+1), то в соответствии с данной методикой уровни определялись следующими интервалами:

Уровень удовлетворенности	Низкий	Средний	Высокий
Значение коэффициента	[–1,00;–0,51]	[–0,50; +0,50]	[+0,51;+1,00]

Следующая задача – обеспечение репрезентативности выборки. Репрезентативность (от франц. representatif – представительный) – представительность, показательность выборки по отношению ко всей совокупности данных, из которых была сделана выборка. Репрезентативность достигается с помощью построения выборочной совокупности (т. е. объекта непосредственного анализа), при котором эта совокупность наилучшим образом представляет генеральную (т. е. объект в

целом) и, следовательно, позволяет обоснованно переносить научные выводы, полученные при анализе выборочной совокупности, на генеральную совокупность.

Построение объема выборки и доказательство ее репрезентативности зависит от двух условий: выбора доверительного интервала допустимой ошибки (ошибка репрезентативности); степени представленности социальных объектов (в нашем случае будущих учителей) по наиболее существенным для исследователя характеристикам.

В своей работе мы основывались на статистических исследованиях, в частности, на работе П. В. Новицкого (140), в которой доказано, что если форма закона распределения неизвестна, то 95 % квантиль определяет экспериментальные данные наиболее точно. А это значит, что при уровне значимости a = 0,05 мы можем получить достоверные значения измеряемых величин, основываясь на нормальном законе распределения без предварительной его оценки.

В нашем исследовании на констатирующем этапе в качестве генеральной совокупности выступали будущие учителя начальной школы Магнитогорского государственного университета и Челябинского государственного педагогического университета, а на формирующем – будущие учителя начальной школы Магнитогорского государственного университета в количестве 304 человека. Поэтому при определении объема выборки будущих учителей в рамках определенного курса мы основывались на исследованиях Y. Taro (39, с. 517), в которых доказано, что для генеральной совокупности менее 500 единиц объем репрезентативной выборки с допущением 5-процентной ошибки должен составлять 50 %.

Исходя из этого, в исследовании результаты педагогического эксперимента отслеживались по выборке, объем которой был не менее 50 будущих учителей с курса каждого факультета. Кроме этого, репрезентативность обеспечивалась адекватным представлением выборки: в эксперименте сравнивались будущие учителя только одного и того же курса. В эксперименте мы столкнулись с такой ситуацией, когда полностью выровнять сравниваемые группы было практически невозможно. Для увеличения надежности результата в качестве экспериментальной бралась заведомо более слабая группа, поскольку в этом случае значимая разница, получаемая по результатам формирующего эксперимента, становится более достоверной.

Второе направление подготовительного этапа – проведение констатирующего эксперимента, в ходе которого решалась следующая задача: изучить на репрезентативной выборке

состояние готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Важность констатирующего экспериментального исследования состоит в том, что достоверность получаемых в формирующем эксперименте результатов в значительной степени зависит от исходных данных. На данном этапе приняли участие 163 студента. Экспериментальная работа проводилась нами в течение 5 лет до начала формирующего эксперимента и параллельно с ним, с целью получения достоверных данных исходного уровня готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению, выявление которых позволило нам скомплектовать группы в рамках основного (обучающего) эксперимента.

В целом обобщенные результаты статистических «замеров» уровня готовности будущих учителей начальной школы МаГУ и ЧГПУ к профессионально-педагогическому общению представлены в табл. 8.

Таблица 8

Сводные данные состояния готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению (в % от общего кол-ва)

Уровень готовности / Курс	МаГУ			ЧГПУ		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
3	43,3	46,5	10,2	42,2	45,3	12,5
4	38,2	46,1	15,7	39,1	43,3	17,6
5	33,6	45,9	19,5	32,4	47,4	20,2

Анализ диагностических материалов показал, что будущие учителя слабо владеют методологическими знаниями, имеют поверхностные представления о новых педагогических идеях, теориях, технологиях работы с учащимися, испытывают затруднения в практической реализации идей деятельностного, личностного, рефлексивного, контекстного подходов к решению проблем в области работы с учащимися, многие будущие учителя не владеют технологиями организации и проведения профессионально-педагогического общения.

Кроме этого, беседы с будущими учителями показали, что среди терминальных ценностей гуманистические ценности, потребность работы с учащимися и потребность в профессиональной самореализации занимают довольно высокое ранговое место, однако уровень владения необходимыми

знаниями и профессиональными умениями относительно низкий. Об этом говорят результаты диагностики, а также самооценка будущими учителями степени уверенности владения знаниями и умениями, необходимыми для осуществления работы с учащимися. Индекс уверенности был вычислен по описанной выше методике В. А. Ядова (211). Полученные результаты представлены в табл. 9.

Таблица 9

Индекс уверенности будущих учителей начальной школы в степени развития знаний и умений

Показатель	*Будущие учителя*		
	3 курс	4 курс	5 курс
Методологические знания	–0,34	0, 14	0,23
Теоретические знания	0,28	0,31	0,36
Методические знания	–0,65	–0,53	–0,12
Аналитические умения	–0,18	–0,10	0,21
Прогностические умения	0,24	–0,13	0,41
Проективные умения	–0,34	–0,23	–0,19
Коммуникативные умения	0,28	0,32	0,47
Рефлексивные умения	–0,14	0,11	0,23
Диагностические умения	0,17	0,21	0,33
Умения саморегуляции	–0,22	0,17	0,21

Кроме определения уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, мы изучали степень их удовлетворенности качеством организации процесса подготовки к профессионально-педагогическому общению. Полученные нами результаты показали, что 66,3 % будущих учителей не удовлетворены существующей системой их подготовки к профессионально-педагогическому общению. 38,1 % будущих учителей отметили, что организация самого учебного процесса в университете лишь частично способствует развитию профессиональных умении в данной области. В целом пожелания будущих учителей начальной школы преподавателям психолого-педагогических дисциплин по организации процесса их подготовки к профессионально-педагогическому общению оформлено в табл. 10, где ответы расположены в порядке частоты их проявления. Отметим, что критические замечания студентов учитывались нами при разработке основных положений методики реализации педагогических условий.

Таблица 10

Пожелания будущих учителей начальной школы по

организации процесса их подготовки к профессионально-педагогическому общению

Содержание ответов	*Частота (%)*
Ввести спецкурс, интегрирующий знания в области профессионально-педагогического общения	68,3
Обучать конкретным технологиям профессионально-педагогического общения	52,4
Сочетать теорию с практикой	48,5
Использовать практико-ориентированные и интерактивные технологии	33,8

Анкетирование преподавателей показало, что существующая система организации педагогического процесса слабо сориентирована на профессионально-творческие потребности будущих учителей, работа преподавателей, как правило, направлена на включение будущих учителей в деятельность познавательного характера (лекции, теоретические семинары), в ходе подготовки недостаточно используются такие методы и формы творческого развития личности, как моделирование, микроисследование, анализ конкретных ситуаций, нежесткие психотренинги, инновационные игры, рефлексивные практикумы и др. Так, определяя методы организации деятельности будущих учителей, преподаватели отметили в их числе «формулирование проблемных вопросов», «включение творческих заданий», «исполнение индивидуальной самостоятельной работы». Однако при этом крайне редко называли организацию группой работы по совместной разработке решений проблемных заданий, дискуссии, игровые ситуации и другие методы, направленные на развитие не только интеллектуальной сферы, но и активизирующие мотивационную и эмоционально-волевую сферы, оказывающие комплексное воздействие на психику будущего учителя в целом. В оценке роли различных педагогических технологий при подготовке будущих учителей к социально-педагогической деятельности большинство преподавателей (73,6 %) справедливо отдало предпочтение технологиям, опирающимся па личностно-ориентированный подход в обучении, и лишь 26,4 % опрошенных отметили технологию интерактивного и контекстного обучения. Данный факт свидетельствует не столько о слабой информированности преподавателей о практической значимости тех или иных образовательных технологий, сколько о неумении их использовать в практике.

На основании полученных данных констатирующего этапа эксперимента нами сделаны следующие выводы: 1) процесс подготовки будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в университете можно оценить как недостаточно эффективный; 2) повышение

уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению можно обеспечить путем разработки и реализации специального комплекса педагогических условий.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что проблема исследования является актуальной в педагогической практике и ее решение требует поиска эффективных условий подготовки будущих учителей к профессионально-педагогическому общению, а также определения методических аспектов их реализации в рамках учебного процесса университета.

Обучающий эксперимент по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению проходил в два этапа в Магнитогорском государственном университете с 1999 по 2006 учебный год. Цель эксперимента – апробация педагогических условий, способствующих эффективному формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

В соответствии с целью первого этапа обучающего эксперимента были выделены две экспериментальные группы и одна контрольная. Группы будущих учителей подбирались приблизительно равные по успеваемости и начальному уровню подготовленности к профессионально-педагогическому общению. В первой экспериментальной группе осуществлялась проверка первых двух условий. Во второй экспериментальной группе проверялась эффективность второго и третьего условий. В контрольной группе формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению осуществлялось в рамках традиционного обучения. На втором этапе обучающего эксперимента мы проверяли влияние педагогических условий в комплексе. Исходя из задачи второго этапа были сформированы одна экспериментальная и одна контрольная группы.

Методика формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению в рамках реализации выделенного нами комплекса педагогических условий описана в § 2.2.

2.2. Методика реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

В ходе теоретического осмысления проблемы мы выдвинули предположение, согласно которому процесс формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению будет протекать более эффективно при выполнении следующего комплекса педагогических условий: 1) развитие у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимое качество для осуществления профессионально-педагогического общения; 2) использование при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение; 3) подготовка будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с учащимися с использованием Интернет-технологий.

Теоретическое обоснование выделенных педагогических условий представлено нами в параграфе 1.3. В данном параграфе мы рассмотрим методику формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в ходе реализации разработанного нами комплекса педагогических условий. Но сначала мы обратимся к самому понятию «методика». В современной научно-педагогической литературе данное понятие рассматривается в широком и узком смыслах. В широком смысле методика – это отрасль педагогической науки, предметом которой является сложный педагогический феномен, интегрирующий процессы обучения-

самообучения, воспитания-самовоспитания, развития-саморазвития, образования-самообразования личности. Методика как наука исследует закономерности функционирования различных методических систем. Понимание методики в узком смысле этого слова связано с конкретной педагогической деятельностью, имеющей в своей основе целенаправленный комплекс методов, приемов и средств, обеспечивающих эффективное решение педагогических проблем (З. А. Абасов, В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, Ю. А. Коджаспиров, Г. М.

Коджаспирова и др.)

Поскольку в научной литературе понятия «методика» и «технология» довольно часто рассматриваются как синонимы, то уточним нашу позицию по этому вопросу. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что, во-первых, технология отличается от методики своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов. Методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления педагогических знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий, и ориентируется на заданный результат (А. Кушнин).

Во-вторых, технология не подменяет методику, а является составной ее частью. Если методика направлена на решение следующих задач: 1) зачем учить? 2) чему учить? 3) как учить? – то технология, прежде всего, должна отвечать на третий вопрос, но с одним существенным дополнением – «как учить результативно?» (М. А. Чошанов).

В-третьих, каждое из понятий «методика», «технология» рассматривает педагогические явления с разных позиций. Методика преобразует, детализирует общетеоретические вопросы с учетом специфики конкретного направления образования и воспитания личности. Технология разрабатывает правила их реализации, конструирует педагогический процесс и строго задает определенную последовательность процедур, шагов на достижение гарантированного результата (В. И. Андреев, Г. К. Селевко, М. А. Чошанов и др.).

Исходя из изложенного выше, мы рассматриваем методику как более широкое понятие, включающее в себя различные технологии ее реализации.

Разработка методики формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению заключается не в изолированном подборе методических механизмов для реализации каждого условия, а в построении целостной методической системы. Под методической системой или целостной методикой, как известно, понимают единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов и средств конкретного способа или типа обучения-самообучения, воспитания-самовоспитания, развития-саморазвития личности и форм обучения. В методической системе методы, приемы и средства выступают способами (методическими механизмами) реализация цели и содержания на конкретных этапах педагогического процесса (51, с. 75).

Разработанная нами методика четко ориентирована на конкретную цель – формирование готовности будущих учителей

начальной школы к профессионально-педагогическому общению. При ее проектировании мы, в первую очередь, соотнесли подходы и соответствующие им принципы с педагогическими условиями и методическими механизмами их реализации.

Таким образом, мы получили базовые принципы предлагаемой нами методики: развитие профессионального самосознания, деятельности, технологичности, гибкости, конструктивного взаимодействия. Проделанная работа представлена на рис. 5.

Педагогические условия
Подходы
Принципы
Методические механизмы
Развитие у будущих учителей самосознания на основе рефлексии как необходимое качество для осуществления профессионально-педагогического общения
Рефлексивный, деятельностный, контекстный.
Развитие профессионального самосознания, деятельности, технологичности, гибкости, конструктивного взаимодействия
Инициирование выхода будущих учителей в рефлексивную позицию
Использование при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей в профессионально-педагогическое общение
Личностно-стный, деятельно-стный, контекстный
Деятельности, технологичности, гибкости, конструктивного взаимодействия
Предъявление информации в виде социально-психологического тренинга
Подготовка будущих учителей к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий
Деятельно-стный, контекстный
Деятельности, технологичности, гибкости, конструктивного взаимодействия
Подбор форм и методов в обучении в зависимости от лидирующего вида деятельности.

Рис. 5. Взаимосвязь подходов, принципов, педагогических условий и методических механизмов в методике формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

В состав методики, реализующейся на выделенных выше принципах, входят: содержание, методы, приемы, формы и средства, которые используются для достижения задач на этапах

процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению (становление опыта деятельности, его аккумуляции и обобщения). Содержание интегрирует в себе спецкурс «Профессионально-педагогическое общение учителя». Методы, приемы, средства и формы обучения представлены ниже. Параметрами методики являются: задачи этапов, методические механизмы комплексной реализации педагогических условий, лидирующий вид деятельности будущих учителей и ее содержание на конкретном этапе, ведущие методы и формы этапов, формы совместной деятельности будущих учителей и преподавателя. Методика формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, состав и параметры которой отражают логику комплексной реализации педагогических условий и этапный характер данного процесса, представлена на рис. 6.

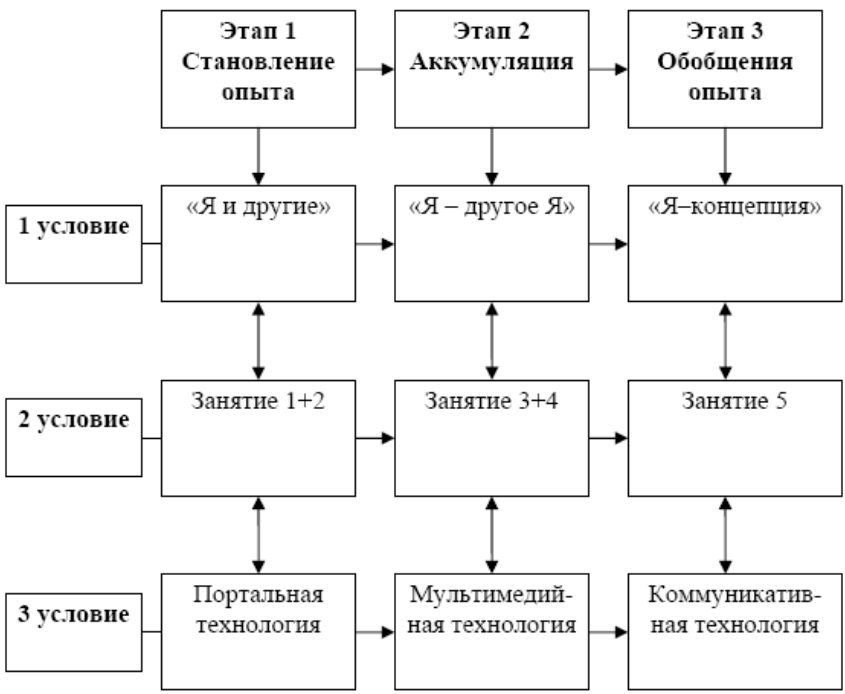


Рис. 6. Схема комплексной реализации педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Рассмотрим методические особенности реализации выделенных педагогических условий в рамках предлагаемой нами методики.

Первое условие: **развитие у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимое качество для осуществления профессионально-педагогического общения.** В качестве теоретической основы, на которой строилась наша методика, мы взяли механизмы ориентации личности в мире ценностей, выделенные А. В. Кирьяковой (102): поиск – оценка – выбор – проекция, и соотнесли их с механизмами рефлексивной деятельности: анализ, самоанализ, оценка, самооценка, самоопределение, самокоррекция. Наш эксперимент показал, что развитие самосознания у будущих учителей происходит более эффективно по схеме: «анализ, оценка, выбор» → «самоанализ, самооценка, самоопределение» → «самокоррекция».

Основная задача первого этапа – «анализ, оценка, выбор» – обеспечение целостного восприятия и осмысления будущими учителями ценностей профессионально-педагогического общения. В качестве ценностей для будущих учителей выступают различные источники социально-педагогических знаний (опосредованный, т. е. предлагаемый в учебной литературе, и непосредственно наблюдаемый, например, в ходе практики, «опыт других»). Изучая опыт работы с учащимися, анализируя и оценивая различные точки зрения на решение тех или иных проблем учащихся, будущие учителя формируются представление о данном виде психолого-педагогической деятельности, вырабатывают «эталон» профессионально-педагогического общения, профессиональный идеал, нормативную модель, на которую необходимо ориентироваться, вырабатывают объективные критерии для самоанализа и самооценки себя как будущего учителя, т. е. формируют требуемые по содержанию ценностные ориентации в профессиональной сфере. Наш эксперимент показал, что только предъявление будущим учителям ценностей профессионально-педагогического общения в «готовом виде» недостаточно для осмысленного и осознанного их принятия. Может произойти чисто формальное их усвоение. Чтобы избежать этого, необходимо вывести будущих учителей на новый уровень рефлексии – самоанализ, самооценку и самоопределение. На данном этапе мы целенаправленно создавали ситуации, требующие осознания будущими учителями своих ценностей профессионально-педагогического общения, своей деятельности, требующие соотнесения своих достижений с эталоном профессионально-педагогического общения, ситуации, направленные на выявление профессиональных ошибок и затруднений, необходимости доказательности и обоснованности своей позиции, т. е. ситуации, требующие от будущих учителей

постоянного профессионально-ценностного выбора. Основная цель третьего этапа – «самокоррекция» – включение будущих учителей в деятельность по проектированию образа «Я – профессиональное» или коррекция имеющегося у них образа на основе выбранных ценностей профессионально-педагогического общения.

Наш эксперимент показал, что на этапе «анализ, оценка, выбор» наиболее эффективна работа будущих учителей в системе «Я и другие», на этапе «самоанализ, самооценка, самоопределение» – в системе «Я – другое Я», на этапе «самокоррекция» – в системе «Я-концепция».

Предложенная схема развития самосознания будущих учителей отражает фазы процесса ориентации будущих учителей на ценности профессионально-педагогического общения: 1) восприятие и осмысление существующих ценностей профессионально-педагогического общения; 2) выбор значимых для себя ценностей профессионально-педагогического общения и построение на этой основе эталона профессионально-педагогического общения; 3) проектирование личностной системы ценностей профессионально-педагогического общения на основе присвоенных профессиональных ценностей. В ходе педагогического эксперимента мы предлагали будущим учителям задачи, обеспечивающие их работу на каждом из этих этапов в трех временных рамках: прошлое, настоящее, будущее, что отражено в табл. 11.

Таблица 11

Матрица развития самосознания будущих учителей

Фаза ориентации на	«Я и другие»	«Я — другое Я»	«Я — концепция»
«Я — прошлое»			
«Я — реальное»			
«Я — идеальное»			

Методическим обеспечением выхода будущих учителей в рефлексивную позицию служили алгоритмические и эвристико-алгоритмические предписания, которые разрабатывались нами исходя из задачи, которая была поставлена перед будущими учителями, организуемой педагогической ситуации и этапа выхода студентов в рефлексивную позицию. В качестве общего ориентира мы использовали алгоритм выхода в рефлексивную позицию, предложенный Б. М. Островским (173, с. 175–176), который включает в себя четыре рефлексивных слоя (табл. 12).

Таблица 12

Алгоритм выхода будущих учителей в рефлексивную

позицию

Рефлексивный уровень	Рефлексивные действия
Первый	Исследовательская часть: Что я сделал (результат)? Как я это сделал (средства, способы, "технология")? Зачем я это сделал, ради чего? Критическая часть: То ли я сделал, что хотел? Так ли я сделал, как хотел? Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал? Нормативная часть: Что я буду делать впредь в подобных ситуациях? Как я буду делать это впредь? Ради чего я буду делать то, что буду?
Второй	В чем состоит моя работа в рефлексии? Как я это сделал? Произошла ли смена представления о сделанном? Почему? Произошла ли смена представления о способах и средствах деятельности? Почему? Произошла ли смена представления об основаниях деятельности (ради чего я это сделал)? Почему?
Третий	Достаточны ли те рефлексивные средства, которые использовались для адекватной оценки: сделанного; того, как это делалось; того, ради чего делалось. Если рефлексивные средства и действия недостаточны, то в чем? Если рефлексивные средства и действия достаточны, то почему я так считаю?
Четвертый	Как строились мои мыследействия по оценке достаточности рефлексивных средств и действий? Достаточны и адекватны ли средства и способы оценки достаточности рефлексивных средств и действий? Как я буду оценивать достаточность рефлексивных средств и действий?

Наш эксперимент показал, что на начальной стадии развития самосознания будущие учителя использовали предлагаемые им алгоритмы, однако с ростом их потребности в осмыслении ценностей профессионально-педагогического общения, своей системы профессионально-ценностных ориентаций, своей деятельности и себя как ее субъекта, они разрабатывали свои алгоритмы выхода в рефлексивную позицию. Кроме эвристико алгоритмических предписаний мы использовали интерактивные методы (дискуссии, обсуждения в группах, деловые игры, тренинги и т. д.) и рефлексивные приемы, предложенные В. Г. Богиным (21, с. 159–175):

Внедрение идеологии незнания. В практике обучения широко бытует мнение, что знать – это хорошо, а не знать – это плохо. Однако сформировать у будущих учителей знание о незнании (т. е. осознание того, что он не понимает) – ничуть не легче, чем зафиксировать положительное знание. В ходе эксперимента данный прием позволил нам, с одной стороны, снять атмосферу напряженности и страха у будущих учителей (не знать, не угадать «правильный ответ» при разборе той или иной ситуации работы с учащимися), а с другой – стимулировать их поисковую деятельность, в результате которой они получают проблему как фиксацию своего непонимания логики решения задачи или

проблемы. Такое «знание о своем незнании» становится ценностью большей, чем знание как таковое, обеспечивает процесс выхода будущих учителей в рефлексивную позицию в ходе анализа ценностей профессионально-педагогического общения и своих ценностных ориентаций.

Внедрение идеологии сомнения и критики. Данный прием позволял нам всячески поощрять и стимулировать несогласие и независимость оценки будущих учителей при рассмотрении той или иной проблемы или задачи, выборе способов их решения; поощрять и стимулировать сомнение и критику своих действий, выбранной ориентации решения задачи (проблемы) как единственно правильной.

Внедрение идеологии плюрализма и равнозаконности разных позиций. Данный прием основывается на том, что человек, как правило, видит реальность не такой, какая она есть «на самом деле», а такой, какой он может и умеет ее видеть, будучи тем, каков он есть, имея те средства видения, которые у него есть. Использование данного приема обеспечивало выход будущих учителей в рефлексию позицию на разных уровнях: с позиции «наблюдателя», «исследователя», «контролера», с позиции прошлого, настоящего, будущего, позволяя, тем самым, осуществлять многоаспектное, разнопозиционное рассмотрение предлагаемых знаний по работе с учащимися и своих ценностных ориентаций в ситуациях взаимодействия, когда каждый будущий учитель видит, с одной стороны, свою проекцию происходящего, соответствующую его позиции, а вовсе не то, как «оно есть на самом деле», с другой стороны – себя, видящим себя как бы со стороны. Выход на различные уровни рефлексии позволял будущим учителям соотносить свои ценностные ориентации с ориентациями других участников взаимодействия, выбирать те, которые наиболее адекватны ситуации, корректируя свои действия и свою систему ценностных ориентаций.

Формирование установки на «отчетность» (готовность будущих учителей ответить в любой момент на вопрос «Что для меня важно и значимо сейчас?», «Почему это важно для меня?», «Что я сделаю?», «Зачем я это сделаю?», «Как я это сделаю?» и т. д.). Здесь важно подчеркнуть, что на первом этапе развития самосознания будущих учителей наиболее эффективным способом является объективация личностной системы профессионально-ценностных ориентаций. Эта объективация может быть реализована в словесной форме: «Я останавливаюсь и выкладываю основания своих убеждений, идеалов, действий», «Мне кажется, что у меня не очень хорошо идет работа. Я начинаю понимать, что ход моих рассуждений не вполне

последователен; это вовсе не обязательно следует из…» и т. д. Такая объективизация дает будущему учителю реальный шанс управлять своей деятельностью, выстраивать образ «Я-профессиональное».

Не требует доказательства тот факт, что внутренне мотивированное включение будущих учителей в деятельность обеспечивается их своевременной информированностью об уровне подготовленности к данной деятельности, умением отслеживать развитие своих знаний, способностей и личностных качеств, адекватно и обоснованно оценивать результаты деятельности. Поэтому одним из механизмов развития самосознания учителей является включение их в самодиагностику. Самодиагностика, предлагая будущим учителям занять активную позицию по отношению к себе, позволяет им: а) работать с ценностями профессионально-педагогического общения, с собственными ценностными ориентациями; б) создавать целостный и ценностный образ профессионального мира, образ себя как будущего учителя, намечать возможные варианты его развития; в) проводить «психологически безопасную» диагностику своих профессионально-ценностных ориентаций, своей готовности к работе с учащимися и, осмысливая собственные достижения, использовать эти результаты для своего дальнейшего профессионально-личностного самосовершенствования.

В параграфе 2.1 данной главы нами представлена диагностическая программа, которая содержит показатели, инструментарий измерения степени готовности будущих учителей начальной школы к профессионально педагогическому общению, а также методику интерпретации получаемых результатов. В ходе экспериментальной работы данная диагностическая программа служила не только основой корректировки процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально педагогическому общению, но и основой самокоррекции будущими учителями своей деятельности.

В формирующем эксперименте включение будущих учителей в самодиагностику осуществлялось по следующей схеме: знакомство будущих учителей с диагностической программой и методикой отслеживания личностных достижений работа в системе «Я – другое Я» на основе самодиагностики имеющихся на данный момент достижений («Я – настоящее») работа в системе «Я и другие» на основе сопоставления своих результатов с результатами товарищей и «эталоном» прогнозирование личностных достижений на определенный период времени («Я –

будущее» реально достижимое) и более длительный период («Я – желаемое») проектирование конкретных действий по достижению построенных образов «Я – реально достижимое» и «Я – желаемое».

Обобщая изложенное выше, отметим, что реализация первого условия обеспечивалась: 1) включением будущих учителей в решение рефлексивных задач, схема развертывания которых соответствовала работе будущих учителей в системах «Я и другие» – «Я-другое Я» – «Я-концепция» в трех временных рамках: прошлое, настоящее, будущее; 2) целенаправленным созданием в педагогическом процессе ситуаций, требующих анализа и оценки, доказательности, обоснованности своей позиции, требующих постоянного профессионально-ценностного выбора; 3) использование эвристико-алгоритмических предписаний и приемов, инициирующих выход будущих учителей в рефлексивную позицию; 4) активным включением будущих учителей в самодиагностику степени своей готовности к работе с учащимися.

Второе условие: **использование при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение**. Организация обучения с позиции воспроизведения книжных знаний, которая сегодня преобладает в вузовской практике, тяготеет к методике, сводящей подготовку специалиста к запоминанию знаний, составляющих содержание учебной дисциплины. В качестве главного результата обучения подразумеваются именно знания, а не личность, способная творить, создавать новые знания в своей профессиональной области, постоянно учась в процессе деятельности самостоятельно. В нашей методике подготовки специалистов основное внимание уделяется формированию личностных новообразований, позволяющих будущим учителям творчески перерабатывать научные знания и общественный опыт применительно к потребностям практики.

Методы преподавания, создающие эти условия, принято называть активными. Их, по мнению В. Я. Ляудис, можно разделить на три группы. Это методы: а) программированного обучения; б) проблемного обучения; в) интерактивного (коммуникативного) обучения (117, с. 12). В основе нашей методики обучения, согласно приведенной классификации, лежат интерактивные методы. К этой группе методов относятся: эвристическая беседа, метод дискуссии, метод «круглого стола», метод деловой игры. Одним из сравнительно новых методов интерактивного обучения является социально-психологический

тренинг (СПТ). Ранее, в параграфе 1.3 мы провели анализ различных форм организации обучения и показали, что проведение занятий в форме социально-психологического тренинга позволяет интегрировать интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий аспекты личности. При этом СПТ отличается явной практической направленностью, позволяет в короткие сроки решить комплекс задач профессиональной подготовки и развития личности участников. По свидетельству ученых, участники СПТ приобретают ценные коммуникативные умения, опыт анализа межличностных взаимоотношений, начинают лучше осознавать собственные и чужие потребности, расширяют диапазон своих поведенческих возможностей, становятся более подготовленными к решению профессиональных проблем, вырабатывают адекватную самооценку и становятся более восприимчивыми к чувствам других людей (25, с. 10).

Проведение занятий методом СПТ требует от преподавателя большой подготовительной работы. Подготовка включает в себя:

а) работу над планом-сценарием тренинга;

б) работу с будущими учителями по их настрою на активное участие в работе;

в) самоподготовку преподавателя (он продумывает свое поведение в тренинге: как ставить вопросы, реагировать на спорную ситуацию, за что и как оценивать активность будущих учителей и др.).

Одна из особенностей нашей методики заключается в том, что преподаватель одновременно является и тренером, ведущим занятия. Переход его из статуса взаимодействующего, являющегося участником игр, помощником в осознании проблем, в статус оценивающего деятельность является существенной трудностью. Поскольку по окончании занятий преподаватель должен аттестовать занимающихся. При этом ему необходимо сохранить объективность, что предусматривает некоторую отстраненность от личностных качеств будущих учителей. В процессе тренинга возможны моменты, когда тренер вольно или невольно начинает проявлять симпатию или антипатию к участникам. В этом случае тренеру рекомендуется выполнять упражнения для самостоятельной работы, такие как: проявление вытеснений, повышение толерантности, стратегическая социометрия и др.

При проведении СПТ имеется необходимость создать внешние условия, что связано с преодолением некоторых организационных трудностей. Так, необходимо, чтобы занятия проводились не реже трех раз в неделю. Продолжительность занятий составляет 2 часа. Аудитория должна иметь достаточно

места для свободного перемещения. Стулья должны быть расставлены по кругу и при необходимости свободно перемещаться. Предполагается наличие письменных столов и видеосистемы. При необходимости приглашается помощник ведущего, который может произвести запись на видеокамеру. А имеются цветные карандаши, фломастеры, авторучки, тетради, листы ватмана.

На этапе подготовки к спецкурсу обязательно проводится общее собрание будущих учителей с целью формирования групп. Преподаватели рассказывают об основных направлениях работы, отвечают на вопросы. Как правило, будущие учителя проявляют интерес к СПТ, однако имеются и такие, кто хотел бы обучаться традиционно. Таким образом, участники спецкурса определяются в две группы. Обе группы получают тестовые задания и выполняют их. Контрольная группа в дальнейшем получает знания по основам профессионально-педагогического общения на лекционных и семинарских занятиях. В экспериментальной группе занятия проводятся в форме СПТ. Отметим также, что экспериментальная подготовка специалистов к профессионально-педагогическому общению предполагает усвоение базы теоретических знаний. Поэтому, наряду с СПТ, мы использовали учебно-тренировочную форму проведения занятий в экспериментальной группе. Это позволило нам совместить лекционную подготовку и тренировочные упражнения с последующим анализом ситуаций, возникающих в ходе их выполнения.

Таким образом, социально-психологический тренинг – это не тренировка в обычном смысле слова, не отработка каких-то конкретных навыков, а активное социально-психологическое общение, направленное на формирование профессиональной компетентности, активности и направленности личности на общение с другими людьми.

Раскрывая методику проведения занятий в форме тренинга, необходимо отметить, что в практике уже сложилась четкая структура таких занятий. Опишем ее.

1. *Приветствие.* Группа может каждый раз изменять его содержание или выработать ритуал, повторяющийся на каждом занятии.

2. *Обмен впечатлениями.* На этом этапе каждый участник может рассказать о своих мыслях, чувствах, возникших у него после предыдущего занятия. Этот этап очень важен, так как согласно правилам тренинга участники не могут обсуждать происходящее за пределами занятий.

3. *Психогимнастика (разминка).* Целью этого этапа работы

является снятие напряжения и раскрепощение участников, а также настрой на работу. Иногда психогимнастические упражнения целесообразно включать в основную часть занятия при снижении работоспособности группы.

4. *Основная часть.* Как правило, она содержит наиболее значимые, ориентированные на получение новых знаний и навыков ролевые игры. Технология проведения этой части достаточно типична. Группа делится на подгруппы и выполняет задание в подгруппах, при этом осуществляя рефлексию и обратную связь. То есть каждый участник должен сказать: что он думал, чувствовал в момент исполнения роли, а участники подгруппы должны сказать, как они воспринимали эти действия (что им нравилось, что мешало, что раздражало, чем были недовольны, что радовало). Затем подгруппы объединяются и обсуждают в общей группе эффективность работы, выражая обобщенное мнение.

5. *Заключение.* В некоторых случаях достаточно, чтобы участники группы просто высказали свое мнение о занятии и своем состоянии. В том случае, если кто-то из участников сообщает о своих неразрешенных проблемах, напряжении и если занятие требовало большой эмоциональной отдачи, то возможно проведение психогимнастических игр. Однако упражнения должны быть направлены не на повышение эмоциональности и активности, а на успокоение, расслабление, демонстрацию сплоченности группы.

6. *Домашнее задание.* В традиционной схеме проведения СПТ этому этапу работы уделяется недостаточно внимания. Как правило, домашнее задание связывается с осмыслением происходящего в группе.

Мы разработали собственную технологию этого этапа работы. Будущие учителя получают обязательное домашнее задание на каждом занятии. Особенность их в том, что:

1) у будущих учителей имеются тетради для домашнего задания, в которых они ежедневно записывают наблюдения в соответствии с полученными заданиями;

2) каждый участник получает набор психологических тестов, назначение которых заключается в подтверждении или опровержении самонаблюдений и более глубоком изучении личностных особенностей.

Таким образом, домашние задания приучают будущих учителей к организованной рефлексии, служат источником самосознания и способствуют закреплению теоретических знаний.

Успешное обучение в СПТ возможно лишь при соблюдении

ряда принципов его проведения. Среди них принципы: «здесь и теперь», активности, открытой обратной связи, экспериментирования, доверительности, равенства позиций (25, с. 21). Эти принципы можно назвать «классическими» и их соблюдение является обязательным условием для СПТ.

В качестве примера приведем первое тренинговое занятие.

Занятие первое (форма СПТ).

Цель: создать условия для доверительного общения в группе; начать диагностический этап в групповом процессе.

Все участники тренинга, добровольно согласившиеся пройти обучение, рассаживаются по кругу. Происходит знакомство с правилами работы группы. Участникам предоставляется возможность ввести свое правило, если есть необходимость. Правила оформляются и записываются фломастерами на листе ватмана или, при наличии постоянной аудитории, на доске (необходимое время 5–7 минут).

Правила тренинга:

1. Говори о том, что происходит «здесь и теперь». Можешь говорить о своих чувствах, мыслях, а также о поступках и переживаниях других членов группы.
2. Будь активным и открытым, когда говоришь или слушаешь.
3. Говори «стоп», если не хочешь, чтобы твое поведение обсуждалось, и все прекратят разговор о тебе.
4. Не обсуждай никого и ни с кем участников группы вне занятий.

Упражнение 1. «Снежный ком» Время выполнения – 10 минут.

Назначение игры – создание игровой атмосферы, знакомство участников.

Участники СПТ, как правило, уже знакомы друг с другом. Поэтому им сообщается, что они могут назваться вымышленным именем, придумать себе прозвище или назвать свое настоящее имя.

Описание. Участник, сидящий рядом с ведущим, называет свое имя. Сидящий справа от первого участника повторяет его имя и называет свое. Третий повторяет имена первых двух и прибавляет свое и т. д.

Упражнение 2. «Формирование мышечной свободы в процессе педагогической деятельности». (Упражнение начинается с выявления зажатости).

Описание. Согните и напрягите указательный палец руки, проверьте, как распределяется мышечная энергия, куда идет напряжение (в соседние пальцы, в кисть, в локоть, в шею,

напряглась ли другая рука); постарайтесь убрать излишнее напряжение – держите палец напряженным, но освободите шею, потом плечо, затем локоть, чтобы рука двигалась свободно, а палец оставался напряженным, освободите остальные пальцы, а указательный держите напряженным.

Освобождение и постепенное зажатие мускулатуры. По счету до десяти освободите всю мускулатуру, начиная от головы и кончая пальцами ног, а затем зажмите ее. По счету до пяти освободите всю мускулатуру, а затем напрягите ее (счет может быть произвольным). Расслабьте мышцы ног и так далее до головы, а затем напрягите все тело и опять расслабьте (сначала произвольно, а затем на счет). Напрягите левую ногу – проверьте, не напряглась ли правая, уберите излишнее напряжение в спине и других частях тела.

Упражнения на мышечное зажатие и освобождение выполняются на различный счет (20, 15, 10, 5).

Упражнение 3. «Техника интонирования».

Описание. Даются различные фразы и ставится задача произнести их с различными оттенками в зависимости от педагогической ситуации (фразы типа «Кто дежурный?», «Идите сюда», «Выполнили ли задание?», «Прошу внимания», «Да», «Будьте добры» и т. п.).

Ведущий зачитывает часть психолого-педагогического рассказа и предлагает участникам закончить его сначала в словах, а затем в действии.

Затем исполняется диалог педагогического содержания (материал берется из художественной литературы или составляется самостоятельно).

Упражнение 4. «Развитие простейших навыков общения».

Описание. Войдите в воображаемый класс и поздоровайтесь с учениками; войдите в класс и привлеките к себе внимание без речевого общения – средствами мимики, пантомимики, зрения. Обратитесь к ученику, использовав разные приспособления (просьбу, требование, предупреждение, похвалу, юмор, вопрос, намек, приказ, пожелание и т. п.). Необходимо найти не только нужные интонации, но и пластику мимико-пантомимического интонирования, правильное положение тела (по-прежнему необходимо следить за мышечной свободой и снимать излишнее мышечное напряжение). Найдите приспособления в неожиданных ситуациях (вы входите в класс – раздается смех).

Управление инициативой (по А. А. Леонтьеву). Вы ведете с кем-то разговор. Ваш собеседник держит нить разговора в своих

руках (является в данный момент лидером контакта), вы сейчас пассивный участник разговора – поддакиваете, подаете реплики и т. д. Постарайтесь перехватить инициативу, взять в свои руки лидерство. (Это удается не сразу; очень вероятно, что собеседник будет стремиться удержать лидерство за собой.)

Вы готовились к объяснению нового материала: в течение трех минут подумайте, с чего бы вы могли начать урок; начинайте объяснять урок с тем же выражением и эмоциональностью, как будто вы объясняете его классу.

Начните импровизационное объяснение нового материала или разговор с классом; имейте в виду, что на последней парте в третьем ряду – озорники; разговаривая с классом, не теряйте их из виду.

Упражнение 5. «Определение и уточнение системы общения».

Описание. Вы входите в класс, в котором у вас вчера был конфликт. Найдите правильную систему общения.

А вот какие упражнения предлагает А. А. Леонтьев: «Во время разговора заставьте себя не глядеть в глаза собеседнику (это крайне трудно). Постарайтесь осознать, в какие моменты разговора вам особенно хочется бросить на него взгляд. Вариант: все время глядите в глаза собеседнику и обратите внимание, когда вам особенно хочется отвести взгляд.

Почти наверняка среди ваших знакомых есть человек, вам неприятный и находящийся с вами в натянутых отношениях. Заготовив заранее естественную тему разговора, заставьте себя при встрече заговорить с ним первым.

Поговорите с провинившимся учеником (ситуации придумывают участники самых разнообразных психолого-педагогических срезов; в роли ученика – также участники тренинга). На полезность таких упражнений в свое время указывал А. С. Макаренко. «Я представляю, – писал он, – что в педагогическом учебном заведении нужно проделывать кое-какие упражнения… Предположим, мальчик украл три рубля, разговаривайте с ним. Мы будем слушать, как вы будете разговаривать… хорошо или плохо».

Упражнение 6. «Управление педагогическим общением».

Описание. Предлагается испытать себя в следующих ситуациях.

1. Представьте, что вы классный руководитель и вам необходимо сразу после уроков мобилизовать класс на сбор металлолома.

2. На школьном вечере ученица 9-го класса отказалась

танцевать с одноклассником, ученица ответила на его приглашение грубо – поговорите с ней.

3. Девятиклассник отказывается заниматься литературой: не учит материал, пропускает уроки, мотивируя тем, что он избрал себе в будущем техническую специальность и литература ему не нужна, – вы стараетесь его переубедить.

4. На перемене старшеклассник обидел второклассника – поговорите со старшеклассником.

Упражнение 7. «Откровенно говоря…».

Описание. Одной из последних процедур каждого занятия является анкетирование. Вам нужно закончить предложения, которые даны в анкете, и тем самым высказать свое отношение. Будьте предельно откровенны, так как ваше мнение поможет ведущему лучше подготовиться к работе, сделать обучение более полезным для вас и группы в целом.

Откровенно говоря…

Дата занятия _____.

Мое тренинговое имя _____.

1. Во время занятия я понял, что…
2. Самым полезным для меня было…
3. Я был бы более откровенным, если…
4. Своими основными ошибками на занятиях я считаю…
5. Мне не понравилось…
6. Больше всего мне понравилось, как работал(а)…
7. На следующем занятии я хотел бы…
8. На месте ведущего я…

Подпись.

Рекомендации ведущему. Бланки анкеты целесообразно заготовить заранее. Если их нет, то текст просто зачитывается, а участники на чистом листе бумаги пишут свои ответы и сдают ведущему. Их нужно внимательно просмотреть, обобщить и сделать для себя необходимые выводы, прежде всего в плане подготовки к занятиям, которые вы наметили для данной группы.

Психологический комментарий. Систематическое проведение анкетирования, которое предусматривает тренинг, помогает обучающимся выработать прочные навыки ответственного отношения к делу, к самому себе. Во-первых, чтобы заполнить анкету, нужно активно участвовать в занятии, во-вторых, необходимы определенные навыки самоанализа (и то, и другое – это задачи тренинга). В-третьих, участнику нужно обладать достаточным мужеством, чтобы указать собственные ошибки и

сделать замечания ведущему. Все это способствует решению целей и задач тренинга, дает хорошие результаты.

Домашнее задание. Упражнение «Развитие мимики, пантомимики».

Занятия проводятся дома перед зеркалом: изобразите удивление, волнение, гнев, смех, иронию и т. п. Эти задания полезны для передачи целесообразных педагогических переживаний.

Одной из форм работы в рамках СПТ является деловая и ролевая игра. Рассмотрим пример проведения некоторых психогимнастических упражнений на занятиях.

Упражнение 1. После разминки участники делятся на подгруппы по 6–7 человек. Каждая подгруппа получает задание – графически представить схему педагогической деятельности, отразив все ее многообразие (на основе домашнего задания). Через 15 минут группы представляют свои схемы. В процессе обсуждения и внесения дополнений на ватмане вычерчивается общая схема структуры педагогической деятельности.

Упражнение 2. Участники распределяются по 2 человека. Распределяются роли: учителя и ученика. Задание в ситуациях общения – реализовать индивидуальную формулу. Ситуации: вы беседуете с учеником, который дерзит вам (1–2 минуты); ученик обвиняет учителя в несправедливости (1–2 минуты); учитель критикует ученика за опоздание (1–2 минуты); ученик недоволен объемом домашнего задания.

Вопросы для обсуждения. Как реализовали индивидуальную формулу? Что было трудно, что легко? Какую роль было труднее исполнять? Почему? Какая ситуация воспринималась как конфликтная?

Подбор психогимнастических упражнений на этих занятиях осуществлялся с ориентацией на формирование профессиональной толерантности в общении.

В нашей методике особое место занимают технические средства обучения. Они позволяют провести эффективное обучение распознанию эмоционального состояния человека, децентрировать при восприятии себя, проверить адекватность своей эмоциональной реакции, способствуют развитию проницательности, способности предвидеть вербальную реакцию партнера.

Приведем некоторые сюжеты применения видео-аудиотехники на занятиях.

Психогимнастическое упражнение. Для проведения упражнения необходима видеозапись беседы или дискуссии 2–3 участников группы, сделанная без участия остальных. Продолжительность записи 10–15 минут.

Инструкция. Сейчас мы послушаем аудиозапись беседы, которую ведут между собой Ира и Светлана Петровна. После каждой фразы, которую произносит Ира или Светлана Петровна, я буду останавливать запись. В этот момент все записывают в тетрадь свой вариант прогнозируемой фразы. Записывать ответы будем быстро, не задавая вопросов. Когда все справятся с заданием, каждый, не объясняя причину и не аргументируя свою позицию, быстро зачитывает свой вариант. После этого мы включим запись и послушаем настоящий ответ.

В процессе обсуждения участники тренинга отмечают, что легче было прогнозировать фразы в конце беседы, когда определилась ее тема, и было сформировано представление об отношении беседующих к проблеме. Сложно прогнозировать фразы вначале. Требуется напряжение внимания. Кроме того, участники отмечают, что при недостатке информации они додумывают сами (каузальная атрибуция). Выводом по этой части работы становится заключение о необходимости интенсификации общения именно в момент начала разговора. Это упражнение постоянно включалось в контекст заданий, связывалось с темой. При этом задания усложнялись, и на месте беседующих оказывались уже не участники группы, а учителя, подростки, студенты университета.

Регулярное применение этого упражнения на занятиях способствовало повышению проницательности участников группы.

Интересен и опыт применения видеозаписи в ролевой игре. В момент проигрывания ситуации участники подгрупп не всегда могут дать оценку своим действиям или объясняют их мотивами, неадекватными поведению. Обычно в ролевых играх «обратную связь» обеспечивает группа экспертов, которые не всегда в состоянии дать точную оценку действиям. Видеозапись избавляет от субъективности и позволяет воспроизвести не только коммуникативный, но также и невербальный аспект общения. Участники группы имеют возможность взглянуть на себя «со стороны», избавиться от иллюзий самовосприятия.

Третье условие: **методическая подготовка будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий**. Мощным инструментом овладения профессионально педагогическими общением является использование

возможностей Интернет-технологий.

Несмотря на то что учитель начальной школы ограничен в использовании Интернет-технологий в учебном процессе в силу возрастных особенностей младших школьников, тем не менее, сам учитель живёт в условиях информатизации общества, поэтому он не может быть в стороне инновационных процессов, происходящих в образовании и в обществе в целом. Владение Интернет-технологиями позволяет самому учителю начальной школы получать информацию по интересующим его проблемам, знакомиться с новыми образовательными технологиями, общаться с учителями города, страны и даже мира. Вступая в обсуждение профессиональных проблем, принимая участие в телеконференциях по проблемам обучения и воспитания младших школьников, включаясь в исследовательские лаборатории, учитель начальной школы имеет возможность повысить свой профессиональный уровень, расширить свой кругозор и культурный уровень, овладеть смежной специальностью. Профессиональное владение Интернет-технологиями позволят учителю начальной школы в доступной форме включать в эту работу и младших школьников: учить их добывать дополнительную информацию по учебным предметам, расширять познавательные интересы, включать в дискуссионные программы для детей этой возрастной категории.

В нашем исследовании в формировании профессионально-педагогического общения будущих учителей начальной школы мы использовали портальную технологию, мультимедийную и коммуникативную технологии.

Будущие учителя начальной школы, используя портальную технологию, включались в поиск информации по ключевым словам, загружали интересующий их файл из Интернета.

Мультимедийная технология позволяла им осуществлять просмотр видеороликов по интересующим их проблемам, предметно представлять трудности и достоинства использования коммуникативного процесса на уроке.

Наибольший интерес для нас в работе с будущими учителями начальной школы представляла коммуникативная технология. С помощью электронной почты будущие учителя отправляли письменное сообщение интересующему адресату, обмениваясь информацией по электронной почте в системе интерактивного общения, что позволило им получить уникальную возможность вести реальный диалог с реальным партнером-коллегой. Выполняя роль партнера по переписке, будущие учителя учились выражать свое коммуникативное намерение в письменном виде, что способствовало расширению возможностей речевой культуры.

Кроме того, в процессе виртуального общения создается положительный эмоциональный фон, способствующий повышению интереса к общению в целом и к овладению информационными технологиями в коммуникативной деятельности в частности.

С помощью включения в ICQ будущие учителя обменивались краткими идеями и педагогическим опытом с другими учебными учреждениями. Расширение профессиональных контактов происходило и в процессе включения будущих учителей в телеконференции, где будущие учителя выступали с докладами и сообщениями на психолого-педагогические, методические и предметные темы, обсуждали инновации в образовательном процессе региона и области.

Проблемы, связанные с научной деятельностью в городе и области будущие учителя обсуждали с помощью IRC технологии. Использование в практике обучения таких ресурсов Интернет, как Usenet (система телеконференций), IRC (интерактивный разговор в реальном времени), позволило нам общаться в интерактивном режиме с реальными учителями, делясь впечатлениями и задавая актуальные вопросы сразу множеству пользователей, находящихся в разных частях света, посредством коротких текстовых сообщений.

Существенно расширяются возможности профессионально-педагогического общения будущих учителей в процессе включения их в работу форума. Здесь будущие учителя имели возможность задавать интересующий их вопрос всему мировому сообществу и получать консультации специалистов. В этом помогала и технология Интернет-телефонии, консультацию компетентных лиц можно было получить в самые короткие сроки.

Результат эксперимента показал, что условия, обеспечивающие включение будущих учителей в коммуникативную деятельность с использованием Интернет-технологий, способствуют повышению интереса к занятиям. Будущие учителя получают и усваивают большее количество информации, у них формируются не только определенные профессиональные знания и умения, но и изменяется самооценка, заметно улучшается психологический климат и взаимоотношения между будущими учителями и преподавателями. Использование Интернет-технологий подготавливает будущих учителей к профессионально-педагогическому общению в компьютеризованном обществе, способствует формированию у него коммуникативных умений: кратко и чётко излагать свою мысль, умение слушать партнёра, уважать его мнение, способность вести дискуссию без агрессии, аргументированно

отстаивать свою точку зрения, принимать партнёра таким, какой он есть и т. д.

Включение в образовательный процесс будущих учителей начальной школы Интернет-технологий, даже в таком ограниченном аспекте гарантирует формирование у них умений профессионально-педагогического общения, которые расширяют возможность специалиста использовать свой профессионализм в различных сферах жизнедеятельности, а не только как учителя начальной школы. Этот вид информационных технологий позволяет: организовывать различного рода совместные исследовательские работы учащихся, учителей, студентов, научных работников; обеспечивать оперативную консультационную помощь широкому кругу обучаемых; создавать сети дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров; оперативно обмениваться информацией, идеями, планами по темам совместных проектов; формировать у партнёров (учащихся, учителей, студентов и т. д.) коммуникативные умения и культуру общения; формировать умение добывать информацию из разнообразных источников; создавать подлинно языковую среду в условиях совместных международных телекоммуникационных проектов, телеконференций и т. д.; способствовать культурному, гуманитарному развитию учащихся на основе приобщения их к информации культурного, этнического, гуманистического плана. Таковы дидактические возможности Интернет-технологий, используемых для формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогического общения.

Итак, в данном параграфе монографии мы рассмотрели особенности методики реализации комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

2.3. Анализ и оценка результатов педагогического эксперимента

В данном параграфе описаны результаты экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Для получения обоснованных и достоверных результатов эксперимента нам необходимо было решить две задачи: 1) подобрать методы математической обработки результатов эксперимента; 2) доказать репрезентативность выборки.

В нашем исследовании мы использовали следующие математические методы. Метод соотношения, с помощью которого мы осуществляли количественную оценку результатов педагогического эксперимента, то есть по процентному соотношению будущих учителей начальной школы, находящихся на том или ином уровне готовности к профессионально-педагогическому общению в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы.

Чтобы проследить динамику процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в ходе экспериментальной работы, мы использовали метод статистических показателей динамических рядов:

– средний показатель (Ср), который отражает количественную оценку роста уровня готовности будущих учителей к исследуемой деятельности. Средний показатель был вычислен по формуле (174):

$$\text{Ср} = \frac{a + 2b + 3c}{100},$$

где *a, b, c* – процентно выраженное количество будущих учителей, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях готовности к профессионально-педагогическому общению;

– показатель абсолютного прироста (G), который отражает разность начального и конечного значений рассматриваемого критерия (показателя) и вычисляется по формуле (174):

G = П(кон) – П (нач),

где П(нач) – начальное значение критерия (показателя);

П(кон) – конечное значение критерия (показателя);

– коэффициент эффективности экспериментальной методики ($К_эфф$), который отражает качественный рост исследуемого критерия (показателя). Коэффициент эффективности был вычислен по формуле (174):

$$К_эфф = Ср(э)/Ср(к),$$

где Ср(э) – значение среднего показателя экспериментальной группы;

Ср(к) – значение среднего показателя контрольной группы.

Однако приведенные выше критерии оценки результатов эксперимента позволяют судить об эффективности процесса подготовки будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению лишь при достаточно ярко выраженном соотношении количественного (процентного) перехода будущих учителей с одного уровня деятельности на другой. Если же переход через границу интервала в количественном отношении невелик, то оценка результата данного процесса может оказаться неадекватной результату эксперимента, т. е. не отразить реальный рост уровня подготовленности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению. Происходит это вследствие невозможности количественными методами установить динамику роста внутри каждого интервала, т. е. оценить качественный рост.

Оценка качественного роста уровня сформированности у будущих учителей начальной школы готовности к профессионально-педагогическому общению осуществлялась с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат». Выбор данного критерия объясняется тем, что этот метод оценки результатов позволяет не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительное вычисление параметров распределения. Поэтому его применение к порядковым критериям, которыми являются выделенные нами уровни готовности будущих учителей к рассматриваемой деятельности, позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования. Критерий «хи-квадрат» был вычислен по формуле (37):

$$\chi^2 = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^{c} \frac{(N_1 O_{2i} - N_1 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

где N_1 – количество будущих учителей экспериментальной группы;

N_2 – количество будущих учителей контрольной группы;

O_{1i} — количество будущих учителей экспериментальной группы, находящихся на *i-м* уровне готовности к профессионально-педагогическому общению;

O_{2i} – количество студентов контрольной группы, находящихся на i-м уровне готовности к профессионально-педагогическому общению;

C – число уровней («i»).

Данной формулой мы пользовались только в том случае, если на каждом уровне находилось не менее пяти будущих учителей. В противном случае мы объединяли уровни, и критерий x^2 рассчитывали по формуле (37):

$$\chi^2 = \frac{N(O_{11}O_{22} - O_{12}O_{21})^2}{N_1 N_2 (O_{11} + O_{21})(O_{12} + O_{22})},$$

где *N* – общее количество будущих учителей;

N_1, – количество будущих учителей экспериментальной группы;

N_2 – количество будущих учителей контрольной группы;

O_{11},O_1 – количество будущих учителей экспериментальной и контрольной групп, соответственно находящихся на низком уровне;

O_{12},O_{22} – количество будущих учителей экспериментальной и контрольной групп, соответственно находящихся на высоком уровне.

Организационно-методические аспекты основного и заключительного этапов экспериментальной работы состояли в следующем. На основном этапе нами был проведён обучающий эксперимент, цель которого заключалась в выявлении влияния выделенных педагогических условий на эффективность процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Обучающий

эксперимент проходил в два этапа.

На первом этапе мы проверяли эффективность воздействия отдельных педагогических условий, способствующих формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. В соответствии с задачами данного этапа были сформированы две экспериментальные и одна контрольная группы. В контрольной группе (К-1) формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению осуществлялось в рамках традиционного обучения. В первой экспериментальной группе (Э-1) осуществлялась проверка первых двух условий. Во второй экспериментальной группе (Э-2) проверялась эффективность второго и третьего условий.

Констатирующий эксперимент позволил нам увидеть реальный уровень сформированности готовности к профессионально-педагогическому общению на начало эксперимента. Экспериментальная группа (Э-1, Э-2) и контрольная группа (К-1) по результатам констатирующего эксперимента были примерно одинаковые по уровню сформированности готовности к профессионально-педагогическому общению. Во всех группах отмечался высокий процент будущих учителей с низким уровнем сформированности этой готовности: (Э-1) – 45,9 %; (Э-2) – 45,0 %; (К-1) – 45,2 %; и невысокий процент будущих учителей с высоким уровнем сформированности готовности к профессионально-педагогическому общению: (Э-1) – 23,0 %; (Э-2) – 25,0 %; (К-1) – 22,6 %.

В процессе формирующего эксперимента произошли положительные изменения в формировании готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению в экспериментальных группах, произошли некоторые изменения и в контрольной группе. Однако динамика в экспериментальных группах оказалась более существенна. Проиллюстрируем результаты формирующего эксперимента на тех же показателях, что и результаты констатирующего эксперимента. Низкий уровень сформированности готовности к профессионально-педагогическому общению наблюдался: (Э-1) – 23,0 %; (Э-2) – 23,3 %; (К-1) – 38,7 %. Соответственно изменилось соотношение и показателей высокого уровня сформированности этой готовности: (Э-1) – 34,4 %; (Э-2) – 38,3 %; (К-1) – 25,8 %. Эти результаты отражены в табл. 13, 14.

Таблица 13

Результаты проверки усечённого воздействия

педагогических условий на формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в экспериментальных и контрольной группах

Группа	Этап	Уровни						Ср	$К_{эфф}$	$\chi^2_{наб}$
		низкий		средний		высокий				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
Э–1	начало	28	45,9	19	31,1	14	23,0	1,770	0,998	0,018
	конец	14	23,0	26	42,6	21	34,4	2,115	1,130	3,633
Э–2	начало	27	45,0	18	30,0	15	25,0	1,800	1,015	0,125
	конец	14	23,3	23	38,3	23	38,3	2,150	1,149	3,878
К–1	начало	28	45,2	20	32,3	14	22,6	1,774		
	конец	24	38,7	22	35,5	16	25,8	1,871		

Таблица 14

Динамика формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению при использовании усеченного варианта педагогических условий в экспериментальных группах (Э-1, Э-2) и результаты контрольной группы (К-1)

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)				
	G по уровням (в%)			G по Ср	G по $К_{эфф}$
	низкий	средний	высокий		
Э–1	–23,0	11,5	11,5	0,344	0,132
Э–2	–21,7	8,3	13,3	0,350	0,135
$\overline{x}$ по Э–1, Э–2	–22,3	9,9	12,4	0,347	0,133
К–1	–6,5	3,2	3,2	0,097	

В табл. 14 и на гистограммах (рис. 7, 8) представлены результаты экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. В них отражен показатель абсолютного прироста G по уровням сформированности готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

В гистограмме на рис. 7 отражены сравнительные данные по среднему показателю сформированности готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению экспериментальных (Э-1 и Э-2) и контрольной (К-1) групп на начало и конец эксперимента, а в гистограмме на рис. 8 – сравнительные данные по коэффициенту эффективности формирования этого же качества на начало и конец эксперимента.

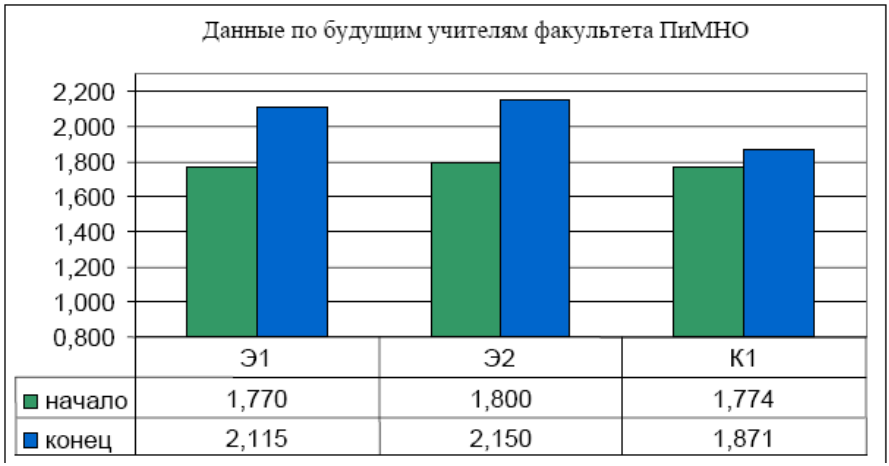


Рис. 7. Сравнительные данные по среднему показателю на начало и конец первого этапа эксперимента

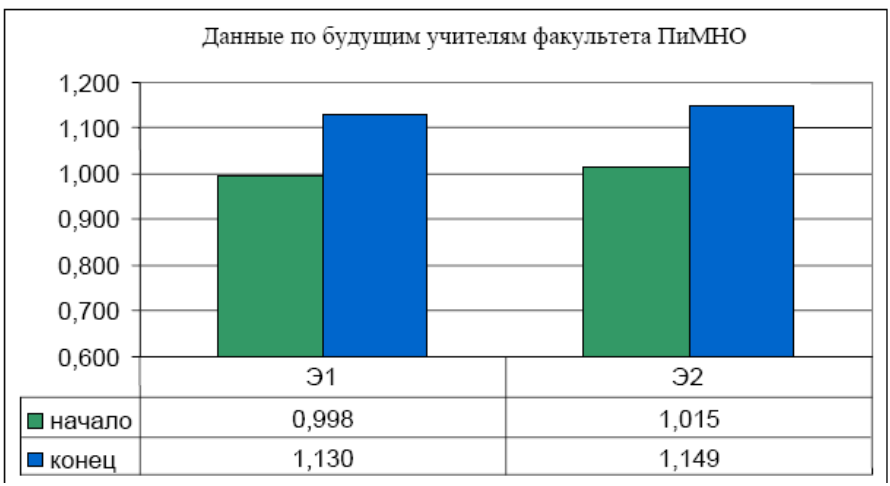
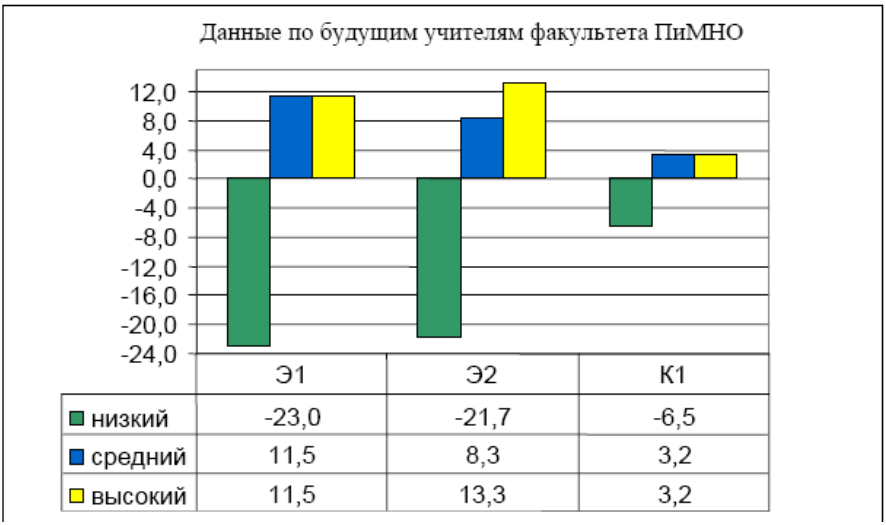


Рис. 8. Сравнительные данные по коэффициенту эффективности на начало и конец первого этапа эксперимента

На гистограмме 9 показан абсолютный прирост уровня готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению экспериментальных и контрольных групп. Из гистограммы видно, что абсолютный прирост уровня формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению экспериментальных групп значительно выше результатов будущих учителей контрольных групп.



	Э1	Э2	К1
низкий	-23,0	-21,7	-6,5
средний	11,5	8,3	3,2
высокий	11,5	13,3	3,2

Рис. 9. Абсолютный прирост уровня готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению в эксперементальных и контрольной группах

Второй этап эксперимента осуществлялся с целью проверки эффективности комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению (Э-3), в качестве контрольной группы была определена (К-2). Результаты констатирующего и формирующего экспериментов отражены в табл. 15 и 16.

В табл. 17 представлены сводные данные по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению экспериментальных групп (Э-1, Э-2, Э-3), реализующих на учебных занятиях разработанные нами педагогические условия как в усечённом, так и в полном объеме, и контрольных групп (К-1, К-2), в которых не апробировались экспериментальные педагогические условия.

Таблица 15

Результаты проверки комплексного воздействия педагогических условий на формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению на начало и конец эксперимента

Группа	Этап	Уровни						Ср	$K_{эфф}$	$\chi^2_{наб}$
		низкий		средний		высокий				
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%			
Э–3	начало	29	48,3	18	30,0	13	21,7	1,733	0,997	0,074
	конец	10	16,7	24	40,0	26	43,3	2,267	1,235	10,066
К–1	начало	30	49,2	17	27,9	14	23,0	1,738		
	конец	26	42,6	19	31,1	16	26,2	1,836		

Таблица 16

Динамика результатов второго этапа формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)				
	G по уровням (в%)			G по Ср	G по $K_{эфф}$
	низкий	средний	высокий		
Э–3	–31,7	10,0	21,7	0,533	0,237
К–2	–6,6	3,3	3,3	0,098	

Таблица 17

Сводные данные по формированию готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению экспериментальных и контрольных групп

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)				
	G по уровням (в%)			G по Ср	G по $K_{эфф}$
	низкий	средний	высокий		
Э–1	–23,0	11,5	11,5	0,344	0,132
Э–2	–21,7	8,3	13,3	0,350	0,135
Э–3	–31,7	10,0	21,7	0,533	0,237
К–1	–6,5	3,2	3,2	0,097	
К–2	–6,6	3,3	3,3	0,098	

Экспериментальные данные, представленные в табл. 17, показывают, что наблюдается заметное возрастание уровня эффективности формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

Следует отметить, что результаты, полученные в экспериментальной группе (Э-3), значительно выше, чем в группах (Э-1 и Э-2). Так, на 31,7 % уменьшилось количество будущих учителей группы (Э-3), имеющих низкий уровень формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению, против 6,6 % – в контрольной группе (К-2). На 10,0 % увеличилось количество будущих учителей группы (Э-3) среднего уровня, против 3,3 % в контрольной группе (К-2). И, наконец, на 21,7 % увеличилось количество будущих

учителей группы (Э-3) высокого уровня против 3,3 % в контрольной группе (К-2).

Рис. 10. Абсолютный прирост среднего показателя в экспериментальных и контрольных группах в ходе эксперимента

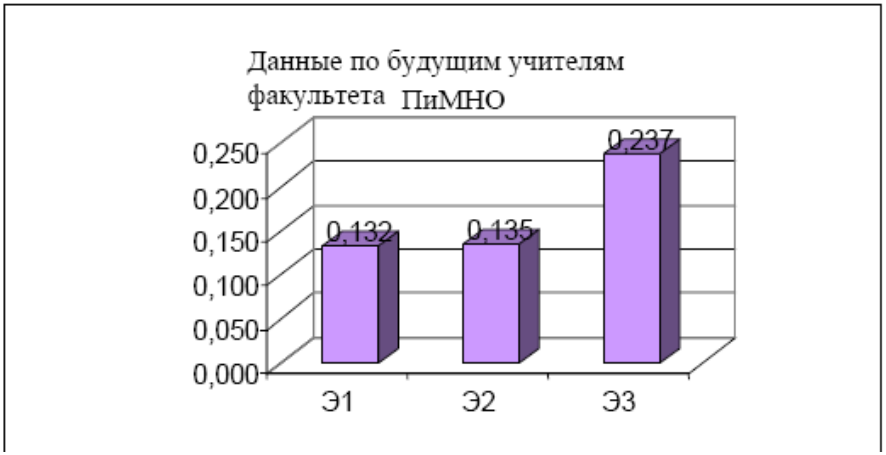


Рис. 11. Абсолютный прирост коэффициента эффективности в экспериментальных группах

	Э1	Э2	Э3	К1	К2
низкий	-23,0	-21,7	-31,7	-6,5	-6,6
средний	11,5	8,3	10,0	3,2	3,3
высокий	11,5	13,3	21,7	3,2	3,3

Рис. 12. Абсолютный прирост уровня готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению в экспериментальных и контрольной группах

Полученные результаты показывают значительное возрастание среднего показателя (C_p) в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. В (Э—1) C_p возрастает на 0,344; в (Э-2) – на 0,350; в (Э-3) – на 0,533; в контрольных группах (К-1) Ср возрастает на 0,097; (К-2) – на 0,098. Это говорит о том, что хотя в контрольных группах у будущих учителей начальной школы идет формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению, однако переход на более высокий уровень происходит гораздо медленнее.

Анализ экспериментальных данных, полученных нами в контрольных и экспериментальных группах в ходе формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы: 1) разница в результатах экспериментальных и контрольных групп убедительно свидетельствует о том, что формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению идет успешнее при воздействии выделенных нами педагогических условий; 2) результаты, полученные в экспериментальной группе (Э-3), позволяют сделать вывод, что формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению происходит более эффективно при использовании всего комплекса педагогических условий, чем при использовании первого и второго условий или второго и третьего условий.

Сравнительный анализ данных в изменении количества и

качества в формировании готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в процессе реализации педагогических условий свидетельствует об эффективности процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Сокращение низкого уровня формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению на 50 % и повышение высокого уровня формирования этой готовности на 50 % подтверждает эффективность процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Эта динамика отражена на рис. 13.

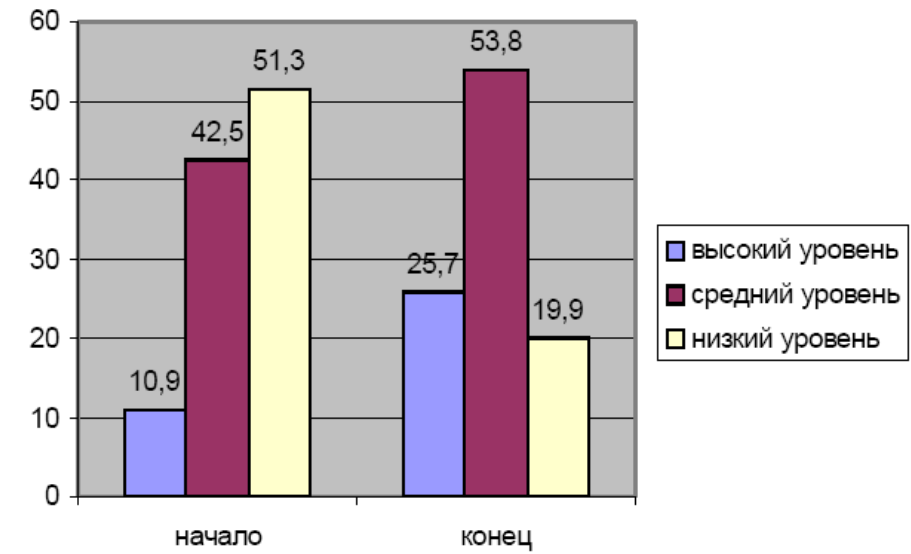


Рис. 13. Динамика эффективности формирования готовности к профессионально-педагогическому общению экспериментальной группы (Э-3)

Кроме этого, в качестве обобщенного показателя эффективности формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению мы использовали индекс удовлетворенности (неудовлетворенности) будущих учителей инновационными процессами, происходящими в группах, и своим участием в их решении. Вычисление индекса проводилось по методике, разработанной в лаборатории социологических исследований под руководством В. А. Ядова (211).

Полученные нами результаты подтверждаются и довольно высокой оценкой степени удовлетворённости будущих учителей

экспериментальных групп организацией процесса их подготовки к профессионально-педагогическому общению (табл. 18). Причём, наибольшую степень удовлетворённости демонстрируют будущие учителя группы (Э-3), в которой на конец эксперимента на одного неудовлетворённого будущего учителя приходится более трёх удовлетворённых, т. е. в три раза больше.

Таблица 18

Динамика роста удовлетворенности будущих учителей начальной школы формированием готовности к профессионально-педагогическому общению

Группы	Удовлетворенность методикой организации процесса обучения			Удовлетворенность в овладении опытом профессионально-педагогического общения		
	$К_у$	$К_з$	уровень	$К_у$	$К_з$	уровень
Начало опытно-экспериментальной работы						
Э–1	0,30	–0,48	Низкий	1,10	0,05	Средний
Э–2	0,50	–0,33	Средний	0,54	–0,30	Средний
Э–3	1,31	0,13	Средний	1,31	0,13	Средний
К–1	0,94	–0,03	Средний	0,88	–0,06	Средний
К–2	0,79	–0,11	Средний	0,79	–0,11	Средний
Конец опытно-экспериментальной работы						
Э–1	4,55	0,64	Высокий	6,63	0,74	Высокий
Э–2	5,67	0,70	Высокий	11,00	0,83	Высокий
Э–3	11,00	0,83	Высокий	19,00	0,90	Высокий
К–1	1,38	0,16	Средний	1,30	0,13	Средний
К–2	1,18	0,08	Средний	1,77	0,28	Средний

Оценку качественного роста уровня формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению экспериментальных групп на конечном этапе эксперимента по отношению к исходному уровню и по отношению формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению контрольных групп можно провести с помощью методов математической статистики. Для анализа результатов исследования нами использовался метод критерия «хи-квадрат» К. Пирсона.

Нулевая гипотеза (Но) имела вид: уровень готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению одинаков в контрольных и экспериментальных группах. Альтернативная гипотеза (Hi) – уровень готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению неодинаков в контрольных и экспериментальных группах. В табл. 19 представлены результаты вычисления критерия «хи-квадрат».

Таблица 19

Результаты расчета критерия «хи-квадрат»

Студенты факультета ПиМНО			
Группа	$\chi^2_{наб}$	$\chi^2_{наб} \sqrt{\ } \chi^2_{крит}$	Статистическая значимость
Э–1	3,633	<5,991	статистически не значимо
Э–2	3,878	<5,991	статистически не значимо
Э–3	10,066	>5,991	статистически значимо
$\chi^2_{крит} = 5{,}991$			

Приведенные данные показывают, что в группе (Э-3) $\chi^2_{наб} > \chi^2_{крит}$ при 5 % – ном уровне значимости. Согласно критерию К. Пирсона, справедлива альтернативная гипотеза, то есть (Н1). Следовательно, произошедшие изменения на уровнях формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению в экспериментальной группе (Э-3) являются следствием комплексной реализации педагогических условий, а не вызваны случайными явлениями. Это подтверждает нашу гипотезу и доказывает достоверность результатов.

Выводы по второй главе

1. Во второй главе нами была разработана программа формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, которая в последующем была реализована.

2. Для получения объективной информации об уровне готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению нами определён комплекс показателей: профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональная направленность, профессиональные качества. Достоверность результатов проверки влияния педагогических условий и их комплекса на формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению обеспечивается использованием в качестве основного критерия диагностики – продвижения будущих учителей начальной школы на более высокий уровень готовности к профессионально-педагогическому общению.

3. В соответствии с критериальным аппаратом нами отобраны диагностики, с помощью которых на этапе констатирующего эксперимента был выявлен начальный уровень готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. После организации формирующего эксперимента, данные диагностики позволили проследить положительные изменения, произошедшие в формировании готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

4. Нами разработана методика реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Данная методика построена с учётом системного, личностно-ориентированного, деятельностного, рефлексивного и контекстного подходов, которые определили выбор содержания, методов, средств, а также организационных форм, способствующих реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Содержанием реализации данного комплекса педагогических условий послужили предметы психолого-педагогического цикла в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы, а также спецкурс «Профессионально-педагогическое общение учителя», разработанный автором исследования. В

качестве приемов в данной методике были использованы интерактивные методы: дискуссии, «круглого стола», деловой игры, эвристическая беседа, а ведущим был выбран социально-психологический тренинг (СПТ). Средствами формирования готовности к профессионально-педагогическому общению нами были определены информационные технологии, в частности Интернет-технологии.

5. Диагностика результатов педагогического эксперимента показала, что наиболее успешно формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению идёт при комплексной реализации педагогических условий: развитие у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимого качества для осуществления профессионально-педагогического общения; использование при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально

психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение; подготовка будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.

6. Проведённый анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла своё подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Заключение

Актуальность проблемы поиска педагогических условий подготовки будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению обусловлена изменениями в социально-экономической и образовательной сферах. Появление новой педагогической парадигмы, связанной с переходом от субъект-объектных отношений между участниками педагогического процесса к субъект-субъектным, с необходимостью требует совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом вузе.

1. Анализ проблемы педагогического общения свидетельствует о том, что эта проблема весьма актуальна и, неслучайно, она привлекала внимание исследователей разных профилей и в разные исторические периоды. И, тем не менее, эта проблема требует дальнейшего исследования, поскольку каждый новый виток в развитии общества требует иного её осмысления и современных подходов к её решению. Выявленные нами противоречия свидетельствуют в частности о том, что более детального рассмотрения требует такой аспект проблемы, как специальная подготовка будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

2. Анализ понятий «педагогическое общение» и «профессионально-педагогическое общение» позволил нам выявить общее и специфическое в этих понятиях, а также показать тесную взаимосвязь этих понятий. Не случайно учёными педагогическое общение рассматривается как компонент профессиональной культуры; как особый вид творчества; и как технология профессиональной деятельности.

3. Профессионально-педагогическое общение осуществляется через педагогическую деятельность и обладает её специфическими особенностями, поэтому структурный состав профессионально-педагогического общения определяется на основе выявленной структуры педагогической деятельности. Исходя из этого, компонентами профессионально-педагогического общения являются: целевой, мотивационный, содержательный, операционный, результативный.

4. Для реализации будущим учителем профессионально-педагогического общения на практике необходимо сформировать у него комплекс умений профессионально-педагогического общения.

5. Под умениями профессионально-педагогического общения мы понимаем систему коммуникативных действий, основанных

на имеющихся у педагога знаниях и навыках, позволяющую устанавливать педагогически продуктивные взаимоотношения с учащимися и регулировать их в изменяющихся условиях педагогического процесса.

6. На основании анализа понятий «педагогическое общение», «педагогическая деятельность», «готовность к педагогической деятельности» нами уточнено понятие «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению».

7. Под «готовностью будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению» мы понимаем готовность, представляющую собой интегративное качество личности, характеризующееся гуманистической направленностью и включающее в себя мотивацию к профессионально-педагогическому общению, систему психолого-педагогических знаний теории общения, умения строить общение в профессионально-педагогической сфере деятельности и систему эмоционально-оценочного отношения к профессионально-педагогическому общению.

8. Нами выявлен комплекс педагогических условий эффективного формирования готовности будущего учителя начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Комплекс педагогических условий включает в себя: развитие у будущих учителей начальной школы самосознания на основе рефлексии как необходимого качества для осуществления профессионально-педагогического общения; использование при изучении дисциплин психологопедагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение; подготовка будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.

9. В первой главе нами представлено теоретическое обоснование комплекса педагогических условий в логике той методологической базы, которая является ведущей в нашем исследовании.

10. Во второй главе нами была разработана программа формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению, которая в последующем была реализована.

11. Для получения объективной информации об уровне готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению нами определён комплекс показателей: профессиональные знания,

профессиональные умения, профессиональная направленность, профессиональные качества. Достоверность результатов проверки влияния педагогических условий и их комплекса на формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению обеспечивается использованием в качестве основного критерия диагностики – продвижения будущих учителей на более высокий уровень готовности к профессионально-педагогическому общению.

12. В соответствии с критериальным аппаратом нами отобраны диагностики, с помощью которых на этапе констатирующего эксперимента был выявлен начальный уровень готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. После организации формирующего эксперимента, данные диагностики позволили проследить положительные изменения, произошедшие в формировании готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

13. Нами разработана методика реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению. Данная методика построена с учётом системного, личностно-ориентированного, деятельностного, рефлексивного и контекстного подходов, которые определили выбор содержания, методов, средств, а также организационных форм, способствующих реализации комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Содержанием реализации данного комплекса педагогических условий послужили предметы психолого-педагогического цикла в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы, а также спецкурс «Профессионально-педагогическое общение учителя», разработанный автором исследования. В качестве приемов в данной методике были использованы интерактивные методы: дискуссии, «круглого стола», деловой игры, эвристическая беседа, а ведущим был выбран социально-психологический тренинг (СПТ). Средствами формирования готовности к профессионально-педагогическому общению нами были определены информационные технологии, в частности Интернет-технологии.

14. Диагностика результатов педагогического эксперимента показала, что наиболее успешно формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению идёт при комплексной реализации педагогических условий: развитие у будущих учителей начальной

школы самосознания на основе рефлексии как необходимого качества для осуществления профессионально-педагогического общения; использование при изучении дисциплин психолого-педагогического блока социально-психологического тренинга в качестве доминирующей формы включения будущих учителей начальной школы в профессионально-педагогическое общение; подготовка будущих учителей начальной школы к коммуникативной деятельности с использованием Интернет-технологий.

Научная новизна проведенного исследования состоит: в выявлении и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий, обеспечивающего формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению; разработано методическое обеспечение процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Научной новизне соответствует теоретическая значимость исследования, которая заключается: в уточнении содержания понятия «готовность будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению» и теоретическом обосновании комплекса педагогических условий формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению.

Экспериментально-прикладной характер исследования подтверждается его практической значимостью. Нами разработано методическое обеспечение процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению: спецкурс «Профессионально-педагогическое общение учителя»; методические рекомендации «Тренинг профессионально-педагогического общения для будущих учителей».

Определяя перспективу исследования, мы отмечаем, что не все аспекты формирования готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению нами охвачены и изучены в полной мере. В связи с этим нам представляется актуальным исследование проблемы формирования готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому общению на основе использования Интернет-технологий в условиях дистанционного образования.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 333 с.

2. Алёшина, Ю. Б. Что такое межличностное отношение? Как организовать и провести беседу? Что мешает эффективному общению? / Ю. Б. Алёшина, Л. А. Петровская // Хрестоматия по социальной психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 222 с.

3. Алферьева, С. А. Формирование культуры общения студентов в образовательном процессе вуза: дис… канд. пед. наук / С. А. Алферьева. – Саратов, 2000. – 157 с. – Библиогр.: С. 151–157.

4. Ананьев, Б. Г. Человек – как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968.– 336 с.

5. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

6. Андреев, В. И. Конфликтология: искусство спора, ведение переговоров, разрешение конфликтов / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1995. – 198 с.

7. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – Кн. 1. – 566 с.

8. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Наука, 1994. – 324 с.

9. Аникеева, Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1983.– 96 с.

10. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Педагогика, 1976. – 152 с.

11. Бабушкин, Г. Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин. – Омск: Омский гос. университет физкультуры, 1990. – 186 с.

12. Баев, И.И. Лекционный курс по дисциплине «Мультимедиа технология» / И. И. Баев [и др.]. – http:// www.mgdtd.ru/snit/students/conspect.html

13. Бакланова, Н. К. Психологические основы профессионального мастерства / Н. К. Бакланова. – М.: МГИК, 1991. – 53 с.

14. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М.:

ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

15. Батракова, С. Н. Основы профессионально-педагогического общения. учеб. пособие С. Н. / Батракова. – Ярославль: ЯрГУ, 1986. – 80 с.

16. Беликов, В. А. Теоретические основы решения педагогических проблем / В.А. Беликов. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – 41 с.

17. Белинский, В. Г. О детских книгах / В. Г. Белинский // Избр. пед. соч. – М: Педагогика, 1982. – 287 с.

18. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

19. Берулава, М. Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы / М. Н. Берулава. – Бийск: БиГПИ, 1996. – 131 с.

20. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

21. Богин, В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин // Современная дидактика: теория-практика / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М., 1993. – С. 153–176.

22. Бодалёв, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалёв. – М.: МГУ, 1982. – 199 с.

23. Бодалёв, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалёв. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

24. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М., 1996. – С. 371–374.

25. Большаков, В. Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб.: Служба доверия, 1994. – 315 с.

26. Буева, Л. П. Общественные отношения и общение / Л. П. Буева // Проблемы общения и воспитания. – Тарту: Издательство Тартуского государственного университета, 1974. – Ч. 1. – С. 10–35.

27. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

28. Буева, Л. П. Человеческий фактор: новое мышление и новое действие / Л. П. Буева. – М., 1988. – 63 с.

29. Быстрай, Е. Б. Формирование умений педагогического общения у студентов младших курсов педвуза: дис… канд. пед. наук / Е. Б. Быстрай. – Челябинск, 1992. – 222 с.

30. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М.: Ось—89, 2000. – 224 с.

31. Виноградова, М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова. – М.:

Просвещение, 1977. – 240 с.

32. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

33. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М.: Педагогика, 1965. – 258 с.

34. Гранатов, Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Методология развивающего образования): дис… д-ра пед. наук / Г. Г. Гранатов. – Челябинск, 1993. – 383 с.

35. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

36. Гречихин, В. Г. Лекции по методике и технике социально-логических исследований: учеб. пособие / В. Г. Гречихин. – М.: Издательство МГУ, 1988. – 232 с.

37. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснявская. – М.: Педагогика, 1977. – 135 с.

38. Гузик, Н. П. Учить учиться / Н. П. Гузик. – М., Педагогика, 1981. – 89 с.

39. Джароль, Б. Мангейм, Рич К. Ричард. Политология. Методы исследования: пер. с англ. / предисл. А. К. Соколова. – М.: Изд-во «Весь Мир», 1997. – 544 с.

40. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

41. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения /

А. Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.

42. Добрович, А. Б. Глаза в глаза / А. Б. Добрович. – М.: Московский рабочий, 1982. – 207 с.

43. Добрович, А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – М.: Знание, 1980. – 160 с.

44. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

45. Дуйшеева, У. Педагогическое руководство массовым общением пионеров: дис… канд. пед. наук / У. Дуйшеева. – Фрунзе, 1982. – 256 с.

46. Дурай-Новакова, К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки учителей / К. М. Дурай-Новакова // Теория и практика высшего педагогического образования: сб. науч. тр. / отв. ред. В. А. Сластенин. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. – С. 51–59.

47. Дъяконов, В. П. Новые информационные технологии:

учеб. пособие / В. П. Дъяконов. – М.: Солон-Пресс, 2005. – С. 273.

48. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в общении / В. К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

49. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы (особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М. И. Дьяченко, Л. А. Кондыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.

50. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М., 1989. – 89 с.

51. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

52. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч. – метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 244 с.

53. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

54. Злобина, Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – Киев, 1981. – 115 с.

55. Золотнякова, А. С. Личность в структуре педагогического общения / А. С. Золотнякова. – Ростов на Дону: РГПИ, 1979. – 80 с.

56. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов / И. П. Иванов. – М.: Просвещение, 1982. – 127 с.

57. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

58. Каган, М. С. Мир общения / М. С. Каган. – М., 1988. – 319 с.

59. Каган, М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974 – 328 с.

60. Казакина, М. Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия её формирования / М. Г. Казакина. – М.: Педагогика, 1981. – 178 с.

61. Как объяснить тебя, талант?: словарь-справочник. – Самара, 1993. – 35 с. Сер. творческая одаренность.

62. Канапацкий, А. Я. Формирование у будущих учителей начальных классов готовности к общению с учащимися во внеурочной воспитательной работе: дис… канд. пед. наук / А. Я. Канапацкий. – Минск, 1987. – 188 с.

63. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение. 1987. – 190 с.

64. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение / В. А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

65. Кан-Калик, В. А. К разработке теории общего и профессионального развития личности специалиста в вузе / В. А. Кан-Калик // Сб. науч. тр. – Грозный: ЧИТУ, 1980. – С. 5—13.

66. Кан-Калик, В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – Грозный: ЧИГУ, 1979. – 138 с.

67. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – М.: НИИВШ, 1977. – 64 с.

68. Караковский, В. А. Пути формирования школьного ученического коллектива / В. А. Караковский. – М.: Просвещение, 1978. – 196 с.

69. Кардашев, В. Структурные уровни и определение некоторых категорий, связанных с развитием / В. Кардашев // Развитие концепции структурных уровней в биологии. – М.: Наука, 1972. – С. 208–219.

70. Киричук, А. В. Положение детей в системе обучения в классном коллективе / А. В. Киричук // Проблемы общения и воспитания. – Тарту: ТГУ, 1974. – С. 17–28.

71. Климов, Е. А. Путь в профессию / Е. А. Климов. – Л., 1974. – 190 с.

72. Климова, Т. Е. Конструирование дидактических тестов: Методические рекомендации / Т. Е. Климова. – Магнитогорск: МГПИ, 1996. – 56 с.

73. Климова, Т. Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие / Т. Е. Климова. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 127 с.

74. Кознев, В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дис… канд. психол. наук / В. Н. Кознев. – Л., 1980. – 18 с.

75. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск, 1976. – 350 с.

76. Коломинский, Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М.: Знание, 1975. – 48 с.

77. Коломинский, Я. Л. Человек среди людей / Я. Л. Коломинский. – М.: Молодая гвардия, 1973. – 240 с.

78. Коломинский, Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовик. – М.: Знание, 1977. – 63 с.

79. Коломинский, Я. Л.Человек: психология / Я. Л. Коломинский. – М.: Просвещение, 1980. – 224 с.

80. Комогорцева, И. Ф. Культура педагогического общения: учеб. пособие по спецкурсу / И. Ф. Комогорцева. – Калинин: КГУ, 1982. – 73 с.

81. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности

управления общеобразовательной школы: дис… д-ра пед. наук / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск, 1980. – 490 с.

82. Кондратьева, С. В. Психолого-педагогические проблемы общения: учеб. пособие по спецкурсу для студентов 3–4 курсов / С. В. Кондратьева. – Гродно, 1982. – 66 с.

83. Кондратьева, С. В. Учитель-ученик / С. В. Кондратьева. – М.: Просвещение, 1984. – 80 с.

84. Корепанова, М. В. Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач: дис… канд. пед. наук / М. В. Корепанова. – Волгоград, 1994. – 188 с.

85. Коробейников, В.С. Духовное общение, обмен информацией, идеологическая борьба / В. С. Коробейников. – М.: Политиздат, 1976. – 143 с.

86. Короленко, Ц. П. Вселенная внутри себя: эмоции, поведение, адаптация / Ц. П. Короленко, Г. В. Фролова. – Новосибирск: Наука, 1979. – 205 с.

87. Коротов, В. М. Развитие воспитательных функций коллектива / В. М. Коротов. – М.: Просвещение, 1974. – 217 с.

88. Коршунова, Н. Л. Единство и различие значений терминов «условие» и «средство» в педагогике / Н. Л. Коршунова // Новые исследования в педагогических науках / сост. К. Журавлев, В. С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 1. – 96 с.

89. Краткий психологический словарь-хрестоматия / под ред. К. К. Платонова. – М.: Высш. шк., 1974. – 134 с.

90. Кружилина, Т. В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями: дис… д-ра пед. наук / Т. В. Кружилина. – Магнитогорск, 2002. – 445 с.

91. Кудрявцева, Г. А. Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки: дис… д-ра пед. наук / Г. А. Кудрявцева. – Магнитогорск, 1998. – 165 с.

92. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 144 с.

93. Кузьмина, Н. В. Очерки о психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1967. – 183 с.

94. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.

95. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1985. – 289 с.

96. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических

способностей / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1961. – 98 с.

97. Кузьмина, Н. В. Роль межличностной компетентности в психологопедагогическом воздействии / Н. В. Кузьмина, Г. Н. Круглова // Формирование педагогических умений и профессионально-значимых свойств личности у студентов: межвуз. темат. сб. науч. тр. – Ижевск: УГУ, 1988. – С. 29–39.

98. Куницина, В. П. Стиль общения и его формирование / В. П. Куницина. – Л.: Знание, 1985. – 120 с.

99. Куракин, А. Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления / А. Т. Куракин. – М.: Просвещение, 1982. – 117 с.

100. Курпеисова, Е. К. Психология правомерного поведения / Е. К. Курпеисова. – Алма-Ата: Наука, 1984. – 127 с.

101. Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 214 с.

102. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

103. Левитан, К. М. Культура педагогического общения / К. М. Левитан. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. – 102 с.

104. Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.

105. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М.: Знание. – 1979. – 68 с.

106. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., Наука, 1975. – 304 с.

107. Лернер, И. Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.

108. Лийметс, Х. И. Групповая работа на уроке / Х. И. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 64 с.

109. Лийметс, Х. И. Как воспитывает процесс обучения / Х. И. Лийметс. – М.: Просвещение, 1982. – 178 с.

110. Лийметс, Х. И. Проблемы общения и воспитание / Х. И. Лийметс. – Тарту, 1974. – 240 с.

111. Лисина, М. И. Общение личности и психика ребенка / М. И. Лисина. – М.: Институт практической психологии. 1997. – 348 с.

112. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978.

113. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

114. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф.

Ломов // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. -С. 3—21.

115. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 175 с.

116. Лутошкин, А. Н. Как вести за собой / А. Н. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

117. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М.: Высш. шк., 1989. – 240 с.

118. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко // Пед. соч.: в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 63.

119. Макаренко, А. С. Сочинения: в 7 т. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1957–1958. – Т. 5. – С. 169.

120. Макаренко, Ю. А. Системная организация эмоционального поведения / Ю. А. Макаренко. – М.: Медицина, 1980. – 207 с.

121. Мальковская, Г. Н. Учитель-ученик / Г. Н. Мальковская. – М.: Знание, 1977. – 202 с.

122. Мальковская, Т. Н. Коллектив как социальный организм и воспитание школьника / Т. Н. Мальковская. – Л.: ЛГУ, 1972. – С. 96—116.

123. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

124. Маркова, Н. В. Педагогическая рефлексия как средство личностной самореализации будущих учителей в учебно-профессиональной деятельности / Н. В. Маркова // Наука и школа. – 1997. – № 4. – С. 22–23.

125. Марченко, С. И. Дидактические условия формирования познавательной самостоятельности студентов пединститута: автореф. дис… канд. пед. наук / С.И. Марченко. – Челябинск, 1987. – 22 с.

126. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: ППО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

127. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 22–25.

128. Мисюк, Н. С. Структура и коррекция поведения человека / Н. С. Мисюк. – Минск: Наука и техника, 1980. – 77 с.

129. Митина, Л. М. Психологическая диагностика эмоциональной устойчивости учителя: учеб. пособие для практических психологов / Л. М. Митина. – М.: Психологический институт, 1992. – 323.

130. Моляко, В. А. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 86.

131. Морогин, В. Т. Зависимость профессионального предпочтения студентов технического вуза от индивидуально-типологических особенностей / В. Т. Морогин, И. Ю. Соколова // Психологический журнал. – Т. 16. – 1995. – № 2. – С. 114–120.

132. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 163 с.

133. Мудрик, А. В. Опыт организации и коллективного исследования проблемы общения / А. В. Мудрик // Общение как педагогическая проблема / под. ред. А. В. Мудрика. – М.: МГПИ, 1974. – С. 5—12.

134. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

135. Мудрик, А. В. Психология учителя / А. В. Мудрик, А. В. Щербаков // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.

136. Найн, А. А. Теоретические основы исследования проблемы развития коммуникативной готовности студентов к вузовскому общению: метод. разработка / А. А. Найн. – М.: Центр развития личности РАО, 1998. – 49 с.

137. Наумов, В. Г. Формирование готовности будущих учителей к общению с подростками: дис… канд. пед. наук / В. Г. Наумов. – Калуга, 1989. – 160 с.

138. Нестеров, В. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете / В. Нестеров. – http: flogiston. ru / articles / netpsy / netemotions.

139. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива / Л. И. Новикова. – М.: Просвещение, 1978. – 233 с.

140. Новицкий, П. В. Метрология / П. В. Новицкий. – М., 1979. – 112 с.

141. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

142. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: МП «Новая школа», 1994. – 110 с.

143. Нравственное формирование личности школьников / под ред. З. И. Васильевой. – М., 200. – 163 с.

144. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 151 с.

145. Общая психология: учеб. пособие / под ред. А. В.

Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

146. Овсянникова, Е. А. Тренинг профессионально-педагогического общения для будущих учителей / Е. А. Овсянникова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 36 с.

147. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская А. Н. Российский фонд культуры; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЬ, 1994. – 928.с

148. Омаров, А. М. Управление: искусство общения / А. М. Омаров. – М.: Советская Россия, 1983. – 263 с.

149. Парыгин, Б. Д. Основы социально-педагогической теории / Б. Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.

150. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; под ред. С. А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.

151. Педагогическая технология (педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника). – М, 1992. – 88 с.

152. Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с.

153. Першиков В. И. Русско-английский толковый деталь по информатике. – 3-е перераб. изд. / В. И. Першиков, А. С Марков, В. М. Савинков. – М.: Финансы и статистика, 1999. – 386 с.

154. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 253 с.

155. Петровский, А. В. Общая психология / А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 1986.

156. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; Отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

157. Платонов, Ю. П. Психология коллективной деятельности / Ю. П. Платонов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 184 с.

158. Подласый, И. П. Педагогюика / И. П. Подласый. – М., Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

159. Поляков, В. Н. Перспективы интеллектуального освоения информационного пространства сети Интернет научным сообществом / В. Н. Поляков // Труды международного семинара Диалог'99 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. Таруса, 1999. – Т. 2. – С. 237–247.

160. Попикова, Н. Ю. Формирование культуры межличностных отношений в процессе учебного взаимодействия учителя и ученика: дис… канд. пед. наук / Н. Ю. Попикова. – Челябинск, 1998. – 170 с.

161. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. –

204 с.

162. Прежников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Прежников. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

163. Проблемы профессионально-педагогической подготовки учителей: Сб. науч. тр. – М.: МГОПИ, 1992. – 153 с.

164. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во политической литературы, 1990. – 495 с.

165. Разинкина, Е. М. Профессиональный потенциал студентов вуза и новые информационные технологии: монография / Е. М. Разинкина. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 347 с.

166. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М.: Прогресс, 1987. – 420 с.

167. Рогов, Е. И. Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. – Ростов на Дону: РПУ, 1994. – 240 с.

168. Ростовецкая, Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении / Л. А. Ростовецкая. – Ростов на Дону: РПУ, 1975. – 116 с.

169. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

170. Русалова, М. Н. Экспериментальное исследование эмоциональных реакций человека / М. Н. Русалова. – М.: Наука, 1979. – 171 с.

171. Рыданова, И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319 с.

172. Рыжов, В. В. Педагогика сотрудничества и психология педагогического общения / В. В. Рыжов // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя. – Ростов на Дону: РГПИ, 1989. – С. 5—11.

173. Рындак, В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) / В. Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. – 244 с.

174. Ряузов, Н. Н. Общая теория / Н. Н. Ряузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Статистика, 1971.– 368 с.

175. Савва, Л. И. Межличностное познание, общение и понимание: хрестоматия / Л. И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 204 с.

176. Савенкова, Л. А. Формирование коммуникативных умений в педагогическом вузе: дис… канд. пед. наук / Л. А. Савенкова. – Киев, 1987. – 183 с.

177. Савотина, Н. А. Проблемы формирования будущего специалиста / Н. А. Савотина // Педагогика. – 1997. – № 1. – С.

58–61.

178. Сагатовский, В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий /

В. Н. Сагатовский. – Томск, 1973. – 431 с.

179. Сайгушев, Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: дис… д-ра пед. наук / Н. Я. Сайгушев. – Магнитогорск, 2002. —408 с.

180. Сериков, Г. Н. О гуманно-ориентированном подходе к образованию / Г. Н. Сериков // Педагогические и управленческие условия непрерывного воспитания студентов: материалы областной науч. – практ. конф. 24–25 мая 1999 г. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование»,1999. – С. 12–18.

181. Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учеб. пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК / В. П. Симонов. – М.: Междунар. пед. акад., 1995.

182. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

183. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.

184. Соковнин, В. М. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа / В. М. Соковнин. – Фрунзе, 1973. – 116 с.

185. Соловьева, О. В. Обратная связь в межличностном общении / О. В. Соловьева. – М.: Наука, 1992. – 152 с.

186. Степашко, Л. А. Философия и история образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / Л. А. Степашко. – М.: Московский психологосоциальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.

187. Сухомлинский, В. Л. Рождение гражданина / В. Л. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

188. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 393.

189. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1972. – 244 с.

190. Тихонов, А. Н. Основные положения концепции создания системы образовательных порталов / А. Н. Тихонов, А. Д. Иванников http://www.edu.ru/files/books/portals—2003/Ivannikov—1.pdf

191. Тропникова, Н. П. Становление профессионального самосознания студентов педагогического колледжа: дис… канд. пед. наук / Н. П. Тропникова. – Челябинск, 1998. – 170 с.

192. Уметбаев, З. М. Теоретические и методические основы

обучения студентов педагогической технике: монография / З. М. Уметбаев. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 237 с.

193. Усова, А. В. Формирование у учащихся умений самостоятельно проводить наблюдения и опыты / А. В. Усова, А. А. Бобров. – Челябинск, 1983. – 39 с.

194. Усова, А. В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А. В. Усова // Советская педагогика. – 1980. – № 12. —

С. 45–48.

195. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 171 с.

196. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

197. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 228 с.

198. Хазанов, И. Я. Технология формирования готовности будущих филологов – преподавателей к педагогическому общению [Электронный ресурс]: дис… канд. пед. наук / И. Я. Хазанов. – М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)

199. Хараева, Л. А. Психологический анализ способа решения комуникативных задач взрослыми в разных условиях педагогического общения: авто-реф… канд. психол. наук / Л. А. Хараева. – Тбилиси, 1982. – 16 с.

200. Хараш, А. У. Личность в общении / А. У. Хараш // Общение и оптимизация современной деятельности. – М.: Просвещение, 1987. – С 30–41.

201. Харламов, И. Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрист, 1997. – 157 с.

202. Хвасан, Б. И. Учебная деятельность и конфликтная педагогика / Б. И. Хвасан // Журнал практического психолога. – 1999. – № 2. – С. 8—15.

203. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой октябрьской социалистической революции): учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986. – 432 с.

204. Человек и профессия / под ред. Е. А. Климова, С. Н. Левиевой. – Л., 1985. – 150 с.

205. Чернокозов, И. И. Профессиональная этика учителя: кн. для учителей / И. И. Чернокозов. – 2 изд., доп. – Киев: Рад. шк. 1988. – 223 с.

206. Чернышевский, Н. Г. Избранные педагогические сочинения / Н. Г. Чернышевский. – М.: Академия пед. наук РСФМР, 1953. – 772 с.

207. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

208. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

209. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

210. Юрченко,Н. Л. Виды моделей в исторической науке / Н. Л. Юрченко. – Ростов на Дону: Ростов. гос университет, 1980. – 133 с.

211. Ядов, В. А. Методология и техника социологического исследования / В. А. Ядов. – Тарту, 1969. – 217 с.

212. Якобсон, П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. – М.: Знание, 1973. – 196 с.

213. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис… д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

214. Яценко, Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – Киев: Виша школа, 1987. – 109 с.

215. Bangert-Drowns R. L., Kulik C. L., Effectiveness of computer-based education in secondary schools // Journal of Computer-Based Instruction. – 1985. – V.12. – № 3.

216. FragespieIe fur den Untemcht zur Forderung der spontanten muendlichen Ausdracksfaehigkeit. – Stuttgart: Ernst Kleft Verlag, 1987. – 112 s.

217. Jochen GrelL Techniken des Lehrerverhaltens. – Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1974. – 338 s.

218. Jochen und Monika Grell. Unterrichtsrezepte. – Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1983. – 330 s.

219. Lohfert W. Kommunikative Spiele fur Deutch als Fremdspache. – Muen-chen: Max Huber Verlag, 1993. – 158 s.

220. Scandura J.M. Three roles for computer in education // Educational Technology. – 1983. – № 9.

221. Vorweg M. Methodische Grandanlagen des Verhaltenstrainings // Soziab psychologisches Trainig. Jena. – 1971. – S. 23–25.

Приложения

Приложение 1

Е.А. Овсянникова

ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

(Методические рекомендации)

Введение

Представляемый Вашему вниманию тренинг профессионально педагогического общения для будущих учителей направлен на развитие навыков и умений общения учителя с учащимися. Данный тренинг может быть использован как самостоятельный тренинг или в рамках спецкурса «Профессионально-педагогическое общение учителя».

Обратимся к описанию тех возможностей, которые дают тренинговые занятия.

В специально организованной тренинговой группе участник чувствует себя принятым и активно принимающим других, он пользуется полным доверием группы и не боится доверять другим людям. Во время занятий каждый член группы окружен вниманием и теплом, сам искренне заботится об окружающих людях, помогает им и рассчитывает на их помощь.

В тренинговой группе постоянно действует обратная связь, что позволяет участникам узнать мнение окружающих о своей манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ним в контакт.

Для данного тренинга особенно важно то, что каждый член группы может активно экспериментировать с различными стилями общения, усваивать, и отрабатывать совершенно иные,

ранее не свойственные ему коммуникативные умения и навыки, ощущая при этом психологический комфорт и защищенность.

Задача группы социально-психологического тренинга – помочь участнику осознать свою индивидуальность, выработать свой, т. е. характерный для каждого члена группы, коммуникативный стиль, основные способы общения с разными людьми. В этом и заключается гуманистическая идея тренинга – не заставлять, не давить, а помочь человеку преодолеть стереотипы, мешающие ему жить радостно, счастливо и общаться с окружающими людьми. Кроме того, тренинговые занятия позволяют практическому психологу, ведущему группу значительно глубже и всесторонне изучить личность участников, повлиять на их отношение к миру в целом.

Принципы работы тренинговой группы

Для эффективного функционирования группы социально

педагогического тренинга руководителю, организующему и проводящему занятия, необходимо осознать общую цель данного тренинга – развитие профессионально-педагогического общения будущего учителя.

Наряду с основной целью есть ряд сопутствующих:

• повышение социально-психологической компетентности участников и развитие их способности эффективно взаимодействовать с окружающими;

• формирование активной социальной позиции участников и развитие их способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих людей.

Цели социально-психологического тренинга конкретизируются в частных задачах:

– овладение определенными социально-психологическими знаниями;

– развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей;

– диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям;

– изучение и овладение индивидуализированными приемами межличностного взаимодействия для повышения его эффективности.

Среди принципов организации социально-психологического тренинга назовем основные.

Принцип добровольного участия как во всем тренинге, так и в его отдельных занятиях и упражнениях. Участник должен иметь естественную внутреннюю заинтересованность в изменениях

своей личности в ходе работы группы. Принудительно личностные изменения в положительном смысле, как правило, не происходят, и не следует требовать этого от участников.

Принцип диалогизации взаимодействия, т. е. полноценного межличностного общения на занятиях группы, основанного на взаимном уважении, на их полном доверии друг другу.

Принцип самодиагностики, т. е. самораскрытие участников, осознание и формулирование ими собственных личностно-значимых проблем.

Чрезвычайно важным является вопрос о принципах формирования группы. Руководителю целесообразно провести предварительный общий разговор и индивидуальные собеседования с будущими участниками о целях и задачах проводимого тренинга.

Тренинговая группа работает более продуктивно и в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию участников, если она закрыта, т. е. в ней постоянный состав и нет притока новых членов на каждом занятии.

Продолжительность занятий должна быть определена в самом начале работы. Наибольший эффект достигается при работе крупными временными блоками – на 3–4 часа или даже более за одно занятие.

В помещении для занятий должна быть возможность свободного передвижения участников их расположение по кругу, объединения в микрогруппы по 3–5 человек и т. д.

Безусловным требованием является полная уверенность участников в том, что их никто не подслушивает. Если у ведущего есть необходимость вести аудио-или видеозапись занятия, он должен получить согласие всех членов группы.

Примечание. *Большая часть тренинговых упражнений и заданий может быть специально записана на аудио– или видеокассету для последующей работы с этим материалом самих участников (рефлексивный разбор ситуаций и действий членов группы). В любом случае, запись занятия делается только с согласия членов группы.*

Предлагаемый материал можно использовать в том виде, как он описан здесь, но можно и нужно подходить к нему творчески, организуя работу с учетом состава конкретной группы, собственного опыта проведения тренингов по другим направлениям.

Методические разработки занятий

Занятие первое

Цель занятия – создать благоприятные условия для работы тренинговой группы, ознакомить участников с основными принципами проводимого тренинга, принять правила работы группы, начать освоение активного стиля общения.

1. «ПРЕДСТАВЛЕНИЕ»

В начале работы группы каждый участник оформляет карточку-визитку, где указывает свое тренинговое имя. При этом он вправе взять себе любое имя: своё настоящее, игровое, имя своего друга или знакомого, реального политического деятеля или литературного героя и т. п.

Представляется полная свобода выбора.

Имя должно быть написано разборчиво и достаточно крупно. Визитки крепятся булавкой (или значком) на груди так, чтобы все могли прочитать тренинговое имя. В дальнейшем на всем протяжении занятий участники обращаются друг к другу по этим именам.

Ведущий дает 3–5 мин. для того, чтобы все участники сделали свои визитки и подготовились к взаимному представлению, для чего они объединяются в пары, и каждый рассказывает о себе своему партнеру. Задача – подготовиться к представлению своего партнера всей группе.

Основная задача представления – подчеркнуть *индивидуальность* своего партнёра, рассказать о нем так, чтобы все остальные участники сразу его запомнили.

Затем участники садятся в большой круг и по очереди рассказывают о своём партнёре, подчёркивая его особенности (привычки, качества, умения, привязанности и т. п.).

КОММЕНТАРИЙ

Ведущему следует позаботиться о карточках-визитках. Можно нарезать их из плотной бумаги или взять обычные карточки. Также лучше иметь под рукой булавки, ручки, карандаши. В случае если несколько участников выберут себе одинаковые имена, ведущий должен посоветовать им найти вариант этого имени, например, Коля, Николай, Коленька, Колюша и т. п., или взять другое игровое имя. Это нужно для целого ряда тренинговых занятий. И главное – каждый член группы должен чувствовать свою индивидуальность даже в такой детали, как игровое имя.

Ведущий подчёркивает, что участники должны внимательно слушать выступление каждого члена группы с тем, чтобы запомнить индивидуальные качества того, кого представили.

2. «ПРАВИЛА ГРУППЫ»

После знакомства ведущий объясняет участникам основные принципы социально-психологического тренинга и особенности этой формы работы. Затем члены группы приступают к выработке *правил* работы своей группы.

Подчеркнём, что в каждой тренинговой группе могут быть особые правила, но приведенные ниже должны лежать в основе её работы.

1. Правила работы группы.

1.1. Доверительный стиль общения.

В качестве первого шага к практическому созданию климата доверия ведущий может предложить принять единую форму общения на *ТЫ,* психологически уравновешивающую всех членов группы и ведущего.

1.2. Общение по принципу «здесь и теперь».

Для многих участников характерно стремление уйти в область общих соображений, обсуждений событий, случившихся с другими людьми и т. п. Это срабатывает «механизм психологической защиты». Но основная идея тренинга – превратить группу в своеобразное объёмное зеркало, в котором каждый член группы смог бы увидеть себя во время своих разнообразных проявлений, лучше узнать себя и свои личностные особенности.

Поэтому говорим о том, что волнует участников именно сейчас, и обсуждаем то, что происходит с ними в группе.

1.3. Персонификация высказываний.

Отказ от безличных речевых форм, помогающих людям в повседневном общении скрывать свою собственную позицию и уходить от ответственности. Поэтому заменим высказывания типа:

– «Большинство моих друзей считает, что…»
– «Некоторые думают…» на суждения
– «Я считаю, что…»
– «Я думаю…» и т. п.

1.4. Искренность в общении.

Говорим только то, что чувствуем, только правду, или молчим. При этом открыто выражаем свои чувства по отношению к действиям других участников.

1.5. Конфиденциальность всего происходящёго в группе.

Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы группы. Это облегчает включение участников в групповые процессы, способствует их самораскрытию. Они не боятся, что содержание их общения может стать общеизвестным.

1.6. Определение сильных сторон личности.

Во время обсуждения упражнений и заданий каждый участник обязательно должен подчеркнуть положительные качества выступавшего.

1.7. Недопустимость непосредственных оценок человека.

При обсуждении происходящего в группе следует оценивать не участников, а только их действия. Нельзя использовать высказывания типа: «ты мне не нравишься». Следует говорить: «Мне не нравится твоя манера общения» и т. п.

Для участников эти правила группового общения излагаются более подробно. На все возникающие у них вопросы даются исчерпывающие ответы, также обсуждаются поступающие предложения об изменении правил или добавлении новых.

Окончательно согласованные и принятые правила являются основанием для работы группы.

КОММЕНТАРИЙ

Если кого-то из участников группы эти правила не устраивают, он должен принять решение: признать эти правила и следовать им во время работы группы или не начинать занятий совсем. Свой выбор участник делает самостоятельно, без советов и давления со стороны других членов группы или ведущего.

Во время обсуждения правил ведущий должен дать возможность высказаться всем желающим, выслушать все предложения и замечания и обсудить их.

3. «ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЕЧНОЙ СВОБОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

(Упражнение начинается с выявления зажатости).

Описание. Согните и напрягите указательный палец руки, проверьте, как распределяется мышечная энергия, куда идёт напряжение (в соседние пальцы, в кисть, в локоть, в шею, напряглась ли другая рука); постарайтесь убрать излишнее напряжение – держите палец напряженным, но освободите шею, потом плечо, затем локоть, чтобы рука двигалась свободно, а палец оставался напряженным, освободите остальные пальцы, а указательный держите напряженным.

Освобождение и постепенное зажатие мускулатуры. По счёту

до десяти освободите всю мускулатуру, начиная от головы и кончая пальцами ног, а затем зажмите её. По счёту до пяти освободите всю мускулатуру, а затем напрягите её (счёт может быть произвольным). Расслабьте мышцы ног и так далее до головы, а затем напрягите все тело и опять расслабьте (сначала произвольно, а затем на счёт). Напрягите левую ногу – проверьте, не напряглась ли правая, уберите излишнее напряжение в спине и других частях тела.

Упражнения на мышечное зажатие и освобождение выполняются на различный счёт (20, 15, 10, 5).

4. «СПИСОК КАЧЕСТВ, ВАЖНЫХ ДЛЯ ОБЩЕНИЯ»

Среди множества качеств, характеризующих человека во всех его проявлениях, есть такие, которые относят к качествам, крайне необходимым и важным для эффективного общения людей.

На первом этапе (5 минут) вы должны самостоятельно и индивидуально составить список качеств, важных для общения. Чем больше их вы включите в этот список, тем интереснее будет работать на втором этапе. При составлении списка постарайтесь представить себе общительного человека. Каким он должен быть? Чем он отличается от других людей? Одним словом, нарисовать ваш образ общительного человека. Вспомните литературных героев, своих знакомых и т. д. Может быть, это поможет составить перечень качеств, важных для приятного и продуктивного общения.

На втором этапе мы проведем дискуссию, основная цель которой – выработать общий список качеств, важных для общения. При этом любой может высказать свое мнение, разумеется, аргументируя его, приводя примеры, иллюстрирующие, как и когда эти качества помогали преодолеть то или иное препятствие, улучшить отношения с окружающими. Названные качества включаются в общий список большинства голосов, который оформляется на классной доске (табло).

На третьем этапе каждый участник записывает в свой листов только что составленный общий список качеств, важных для общения. Он имеет следующий вид:

Список качеств важных для общения

Качество	Самооценка
Умение слушать Тактичность Интуиция Наблюдательность Душевность Энергичность Открытость	

Подпись

Затем в графе «Самооценка» каждый из вас должен поставить оценку по 10-бальной шкале. Не забудьте подписать оценочный лист и сдать ведущему. Он будет нужен для следующего занятия.

Рекомендации ведущему. В случае необходимости вы должны перечислить названия основных личностных характеристик человека, не комментируя их, или обратиться за помощью к ребятам, попросив их перечислить все известные им психологические качества. Во время общегруппового обсуждения не следует навязывать свою точку зрения, необходимо лишь следить за ходом дискуссии и соблюдением правил голосования.

Время на дискуссию не ограничивается – оно может длиться от 0,5 до 1,5 часа. Главное, чтобы было серьезное и содержательное обсуждение. Вы можете оформить список на классной доске самостоятельно или поручить эту работу кому-нибудь из членов группы. Этот человек должен наравне со всеми участвовать в обсуждении и составлении общего списка качеств.

Психологический комментарий. Это основная процедура занятия, в ходе которой нужно обсудить различные точки зрения на модель общительного человека. Естественно, что мнения разные. Упражнение интересно тем, что дает возможность увидеть, как одно и то же явление может восприниматься по-разному. Каждый участник практикуется в отстаивании своей позиции, при этом соблюдая правила культуры дискуссии. В итоге получается обобщенный список, который можно рассматривать в качестве результата «Мозгового штурма», т. е. своеобразного ориентира на будущее.

5. «**РАЗВИТИЕ ПРОСТЕЙШИХ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ**».

Описание. Войдите в воображаемый класс и поздоровайтесь с учениками; войдите в класс и привлеките к себе внимание без речевого общения – средствами мимики, пантомимики, зрения. Обратитесь к ученику, использовав разные приспособления (просьбу, требование, предупреждение, похвалу, юмор, вопрос намёк, приказ, пожелание и т. п.). Необходимо найти не только нужные интонации, но и пластику мимико-пантомимического интонирования, правильное положение тела (по-прежнему необходимо следить за мышечной свободой и снимать излишнее мышечное напряжение). Найдите приспособления в неожиданных ситуациях (вы входите в класс – раздаётся смех).

Управление инициативой (по А. А. Леонтьеву). Вы ведёте с кем-то разговор. Ваш собеседник держит нить разговора в своих

руках (является в данный момент лидером контакта), вы сейчас пассивный участник разговора – поддакиваете, подаете реплики и т. д. Постарайтесь перехватить инициативу, взять в свои руки лидерства. (Это удается не сразу; очень вероятно, что собеседник будет стремиться удержать лидерство за собой.)

Вы готовились к объяснению нового материала: в течение трех минут подумайте, с чего бы вы могли начать урок; начинайте объяснять урок с тем же выражением и эмоциональностью, как будто вы объясняете его классу.

Начните импровизационное объяснение нового материала или разговор с классом; имейте в виду, что на последней парте в третьем ряду – озорники; разговаривая с классом, не теряйте их из виду.

6. «ПОСТРОЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ УРОКА»

Ведущий выдвигает педагогическую задачу урока, а участники поочередно предлагают методические, а затем и коммуникативные средства её решения. К составленному конспекту урока предлагается составить коммуникативный план урока с указанием особенностей общения с классом в целом и с отдельными учащимися.

7. «ОТКРОВЕННО ГОВОРЯ…»

Описание. Одной из последних процедур каждого занятия является анкетирование. Вам нужно закончить предложения, которые даны в анкете, и тем самым высказать свое отношение. Будьте предельно откровенны, так как ваше мнение поможет ведущему лучше подготовиться к работе, сделать обучение более полезным для вас и группы в целом.

Откровенно говоря…

Дата занятия _____.

Мое тренинговое имя _____.

1. Во время занятия я понял, что…
2. Самым полезным для меня было…
3. Я был бы более откровенным, если…
4. Своими основными ошибками на занятиях я считаю…
5. Мне не понравилось…
6. Больше всего мне понравилось, как работал(а)…
7. На следующем занятии я хотел бы…
8. На месте ведущего я…

Подпись.

Рекомендации ведущему. Бланки анкеты целесообразно

заготовить заранее. Если их нет, то текст просто зачитывается, а участники на чистом листе бумаги пишут свои ответы и сдают ведущему. Их нужно внимательно просмотреть, обобщить и сделать для себя необходимые выводы, прежде всего в плане подготовки к занятиям, которые вы наметили для данной группы.

Психологический комментарий. Систематическое проведение анкетирования, которое предусматривает тренинг, помогает обучающимся выработать прочные навыки ответственного отношения к делу, к самому себе. Во-первых, чтобы заполнить анкету, нужно активно участвовать в занятии, во-вторых, необходимы определенные навыки самоанализа (и то, и другое – это задачи тренинга). В-третьих, участнику нужно обладать достаточным мужеством, чтобы указать собственные ошибки и сделать замечания ведущему. Все это способствует решению целей и задач тренинга, дает хорошие результаты.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ. Дневник «МОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

«Заведите дневник «Мой стиль общения», а лучше всего всегда имейте при себе записную книжку, где фиксируйте все интересные случаи, которые произошли с вами во время общения с окружающими.

Образец записи может быть таким:

Дневник «Мой стиль общения»

Дата	Партнер(ы) по общению	Содержание общения	Мои новые ощущения	Конкретные выводы	Практические шаги
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
___	_____	_____	_____	_____	_____
	_____ _____	_____	_____	_____	_____

Ведите этот «Дневник» в течение всех занятий. Анализируйте, чаще ли вы стали общаться с людьми? Повторяются ли ваши ощущения, которые возникают в процессе общения с разными людьми? Помогают ли вам сделанные выводы?

Главное – будьте искренни сами с собой!»

КОММЕНТАРИЙ

Ведущий на каждом занятии должен выделить время для работы с дневником «Мой стиль общения», предлагая желающим участникам зачитать свои записи. Желательно выслушивать всех,

но принуждать не следует.

Занятие второе

Цель занятия – закрепить активный тренинговый стиль общения, способствовать самоанализу участников, раскрыть качества важные для эффективного межличностного общения, ввести общегрупповые игровые процедуры, помогающие формированию коммуникативных навыков.

1. «ПОЗДОРОВАТЬСЯ С КОМПЛИМЕНТОМ»

Хорошая игра для начала второго дня тренинга. Инструкция для участников: «Сейчас вы все встанете и будете здороваться друг с другом. Каждый должен будет поздороваться с каждым. Но здороваться не просто так, а с комплиментом. Лучше с необычным комплиментом. Но комплимент вы придумываете только для первого человека, который будет с вами здороваться. Дальше вы выслушиваете комплимент, который сказали вам, запоминаете его и, здороваясь со следующим, говорите ему этот комплимент. Затем опять выслушиваете комплимент, который говорят вам, и опять передаете его следующему. И так поздороваетесь с каждым в группе. Таким образом вам может вернуться ваш же комплимент».

Бывает очень смешно, когда мужчинам достается женский комплимент и наоборот.

2. «ОЦЕНКА ГРУППЫ»

«Сейчас мы вернёмся к спискам качеств, важных для общения, и самооценкам, т. е. к тому, что вы сделали на прошлом занятии.

Впрочем, у вас сейчас будет реальная возможность ещё раз просмотреть эти списки и свои оценки. В случае необходимости вы можете внести коррективы как в сторону увеличения оценки того или иного качества, так и в сторону уменьшения.

Но так думаете вы. А как думает группа? Проведём групповую экспертизу ваших самооценок. Для этого вам нужно объединиться в микрогруппы по 7–8 человек и, выслушав каждого, провести соответствующую коррекцию.

Микрогруппа может просто «утвердить» самооценку участника, если ни у кого из остальных членов микрогруппы нет существенных замечаний. Но микрогруппа может и «снизить» самооценку участника. Для этого нужно провести открытое голосование по тем пунктам, которые вызвали у кого-то сомнения.

Например, участник оценил себя следующим образом:

Список качеств, важных для общения

Качество	Самооценка	Оценка группы
Умение слушать людей	7	_____
Тактичность	6	_____
Умение убеждать	9	_____
Интуиция	7	_____
Наблюдательность	6	_____
Душевность	5	_____
Энергичность	10	_____
Открытость	8	_____

Но у микрогруппы возникли сомнения и желание внести коррективы в самооценку.

Члены микрогруппы имеют право высказать своё мнение и предложить свой вариант оценки этих качеств. Микрогруппа должна проголосовать. Если предложение будет принято простым большинством голосов, то участник должен будет внести эту измененную оценку в свой список, в графу «Оценка группы».

3. «ТЕХНИКА ИНТОНИРОВАНИЯ»

Описание. Даются различные фразы и ставится задача произнести их с различными оттенками в зависимости от педагогической ситуации (фразы типа «Кто дежурный?», «Идите сюда», «Выполнили ли задание?», «Прошу внимания», «Да», «Будьте добры» и т. п.).

Ведущий зачитывает часть психолого-педагогического рассказа и предлагает участникам закончить его сначала в словах, а затем в действии.

Затем исполняется диалог педагогического содержания (материал Берётся из художественной литературы или составляется самостоятельно).

4. «МОБИЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОЧУВСТВИЯ ПЕРЕД ОБЩЕНИЕМ С КЛАССОМ».

Описание. Участнику нужно действовать в следующей ситуации. Надо давать урок по творчеству Маяковского. Необходимо мобилизовать себя к уроку, следуя схеме. Мысленно пробежать конспект урока. Если не возникло желание преподавать эту тему, нужно пытаться найти в теме, в плане урока что-нибудь привлекательное. Представить себе класс, как вы входите, начинаете говорить… После того, как мысленно

воспроизведена общая логика стимулирования творческого самочувствия перед уроком, предлагается проиграть все это.

Учитель должен «владеть своим вдохновением» (К.С. Станиславский). Представьте, что сегодня нет желания давать урок. Нужно мобилизовать свое творческое самочувствие перед общением, действуйте в ситуации «если бы»: «Если бы я был в хорошем настроении, я торопился бы в класс» и т. п. Почувствуйте потребность в энергичном движении, ускорьте шаг, вы в хорошем настроении, у вас много педагогических планов, рука ощущает тяжесть портфеля, в нем хорошие учебные пособия. Вы идете по коридору, улыбнитесь доброжелательно детям, вспомните интересные, привлекательные. Для вас моменты будущего урока, войдите в класс, начинайте урок. Эти задания сопровождаются контролем за мышечным напряжением. Упражнение продолжается на нескольких занятиях и предлагается в качестве систематической самостоятельной работы над собой. Участникам предлагается составить конспект урока дома, а на занятиях, опираясь на этот конспект, вызвать в себе творческое самочувствие и начать урок: в хорошем, продуктивном состоянии.

5. «СНЯТИЕ МЫШЕЧНОГО НАПРЯЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ»

Описание. Войдите в воображаемый класс, подойдите к столу (проверяется зажатость мышц и снимается излишнее напряжение); пройдите по классу, сядьте за стол (проверьте и снимите излишнее напряжение), пишите за столом (снимается излишнее напряжение); пишите на доске, укрепите плакаты (снимите излишнее напряжение). Упражнения на снятие мышечного напряжения можно выполнять с вводными заданиями. Например: вы входите в класс, пишете у доски, шум на последней парте – реагируйте (проверьте мышечное напряжение при реакции, уберите излишний зажим); вы сидите за столом, читаете книгу или журнал, раздается стук в дверь – реагируйте (снимите излишнее напряжение) и т. п. Войдите в класс, станьте перед учениками, проверьте, нет ли в мышцах излишнего напряжения, почувствуйте себя свободным и готовым к любым педагогическим действиям. Импровизируйте словами, действиями: пройдите между рядами, поправьте воображаемые тетради, учебники, которые неаккуратно лежат на партах (следите за излишним напряжением, пусть работают только те группы мышц, которые необходимы). Представьте, что вы находитесь в заполненном учениками помещении – вы пришли в класс и до начала уроков решили сделать небольшую перестановку. Проделайте это так,

как будто на самом деле: осмотрите класс, сориентируйтесь (снимите излишнее напряжение), дайте задания, следите, руководите, давайте оценку проделанному; звонок, урок – вы начинаете работу (снимите излишнее напряжение).

Одновременно проводится изучение особенностей физического аппарата и устранение недостатков – напряженности, расхлябанности, сутулости, угловатости, манерности и т. п. (за этими недостатками педагог следит постоянно).

6. «ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ЖЕСТА В ЭТЮДНОЙ СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ»

Вы начинаете объяснять новый материал (в роли учеников – ваши коллеги). Слушатели фиксируют ваши жесты и оценивают их. Таким образом прорабатываются все типичные педагогические жесты: во время работы у доски, вызова ученика и т. д. Одновременно проводятся занятия по мимике. Участники делятся на пары и дают друг другу мимические задания не менее 10 на каждого, затем меняются ролями. Это задание повторяется на занятиях по другим аспектам.

7. «**ИТОГОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ**»

В начале рефлексии ведущий просит вспомнить, назвать все, что было на занятии. При этом важно, чтобы назвались все этапы и упражнения занятия. Затем участникам предлагается высказать свое мнение о занятии в форме Я-высказываний. Примерные формы Я-высказываний задаются: «Мне показалось важным…», «Я понял, что…», «Я почувствовал, что…», «Я думаю, что…».

Действует правило «магического» слова «Пропускаю». Ведущий также говорит в режиме «Я-высказываний». При этом стараясь не обобщать анализ ребят, а поставить перед ребятами какие-то углубляющие тему взаимоузнавания вопросы и проблемы. Например, может быть такое высказывание: «Я подумал, что мое знание о вас до тренинга очень часто оказывалось другим, не совпадающим с сегодняшним. И это для меня важная информация к размышлению. И возможно ли вообще какое-то окончательное, точное знание о человеке? Вот вопрос, с которым я ухожу с тренинга».

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ. Дневник «Мой стиль общения».

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими ощущениями, которые возникают в процессе общения с разными людьми, делать конкретные выводы и предпринимать практические шаги,

развивающие коммуникативную сферу личности.

Занятие третье

Цель занятия – продолжить закрепление полученных навыков и умений, расширить представления участников о способах самоанализа и самокоррекции в сфере общения.

1. «ПЕРЕДАЧА ЧУВСТВ»

Цель. Создание эмоциональной близости и теплоты между участниками группы.

Описание. Все участники группы, сидя на стульях, образуют круг, закрывают глаза. Один из членов группы, открыв глаза, касается руки соседа справа или слева, тем самым передавая ему свое чувство, после этого закрывает глаза. Другой участник группы, осознав переданное чувство, открывает глаза и передает свое чувство другому участнику и так далее, пока «чувство» не возвратится к его автору, который проанализирует идентичность своего и того, которое он получил в результате. Проводится обсуждение: кто, кому и какие чувства передавал, и кто как их понимал.

2. «КОНВЕРТЫ С ИМЕНАМИ»

За несколько дней до окончания тренинга тренер кладет где-нибудь (на столе, на подоконнике и т. п.) конверты с именами участников. Каждый участник пишет пожелания остальным (обязательно каждому) и вкладывает в конверты. Тренер проверяет, чтобы количество пожеланий в конвертах совпадало с числом участников, потом запечатывает их и вручает тому, кому они адресованы.

3. «МОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

«На этом занятии мы продолжим анализ дневников «Мой стиль общения». Это необходимо делать регулярно, так как коммуникативные умения и навыки, как и любые другие социально-психологические качества человека, могут быть усовершенствованы. Но для этого нужна постоянная и систематическая работа над собой с использованием специальных способов самоанализа и самокоррекции.

Сейчас в группах по 3—4 человека вы проанализируете записи, которые вы сделали дома, а затем продолжим изучение стиля общения, но уже с помощью специальной аналитической таблицы «Круг общения».

Круг общения

Возрастная категория	Имя и фамилия	Тип отношений (обшения)
Сверстники	_____	_____
Люди старше вас на 3—5 лет	_____	_____
Люди старше вас на 6—10 лет	_____	_____
Люди старше вас более	_____	_____
чем на 10 лет	_____	_____
Ребята моложе вас на 1—3 года	_____	_____
Ребята моложе вас на 4—5 лет	_____	_____
Совсем маленькие дети	_____	_____

В графу «Имя и фамилия» вы должны вписать имена и фамилии людей, с которыми вы действительно регулярно общаетесь, а не просто здороваетесь или разговариваете один раз в месяц. Если их будет много увеличьте место в таблице для того, чтобы вписать всех.

Проанализируйте, постарайтесь понять, в каких отношениях вы с этими людьми и являются ли они лидерами во время общения?

Какие чувства вы испытываете во время разговора с каждым из них. Радость, удовлетворение, а может, подавленность и страх? Почему?

Что является предметом разговора, о чем вы чаще всего говорите, какие проблемы обсуждаете?

Каким образом вы заканчиваете беседу?

Что вы испытываете после её завершения? Желание скорее снова увидеться или горечь от разговора?

Как часто происходят ваши встречи и как долго они длятся (минутный обмен репликами типа: «Как дела?» – «Все нормально!» или, как правило, обстоятельный разговор или душевная беседа)? Исходя из всего вышесказанного, сделайте запись в графе «Тип отношений (общения)». Необязательно зачитывать все свои записи из дневника, но все можно комментировать, т. е. добавлять свои самые новые впечатления.

Во время занятия вы, вероятно, не сможете заполнить всю таблицу, но у вас есть время поработать над ней до следующей нашей встречи».

КОММЕНТАРИЙ

Во время объяснения правил работы с аналитической таблицей «Круг общения» необходимо ответить на вопросы участников, например такие, кого можно и нужно включать в таблицу и как анализировать особенности отношений и общения с разными

людьми.

На занятии целесообразно заслушать несколько человек с первыми итогами анализа, т. е. дать возможность всей группе удостовериться, что ребята правильно поняли все требования по заполнению таблицы.

4. «ОПРЕДЕЛЕНИЕ И УТОЧНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕНИЯ»

Описание. Вы входите в класс, в котором у вас вчера был конфликт. Найдите правильную систему общения.

А вот какие упражнения предлагает А.А. Леонтьев: «Во время разговора заставьте себя не глядеть в глаза собеседнику (это крайне трудно). Постарайтесь осознать, в какие моменты разговора вам особенно хочется бросить на него взгляд. Вариант: все время глядите в глаза собеседнику и обратите внимание, когда вам особенно хочется отвести взгляд.

Почти наверняка среди ваших знакомых есть человек, вам неприятный и находящийся с вами в натянутых отношениях. Заготовив заранее естественную тему разговора, заставьте себя при встрече заговорить с ним первым.

Поговорите с провинившимся учеником (ситуации придумывают участники самых разнообразных психолого-педагогических срезах; в роли ученика – также участники тренинга). На полезность таких упражнений в свое время указывал А. С. Макаренко. «Я представляю, – писал он, – что в педагогическом учебном заведении нужно проделывать кое-какие упражнения… Предположим, мальчик украл три рубля, разговаривайте с ним. Мы будем слушать, Как вы будете разговаривать… хорошо или плохо».

5. «ДОСТИЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В КЛАССЕ»

Вы входите в воображаемый класс: постарайтесь ещё за дверью почувствовать бодрость во всем теле. Входите в класс. Поищите удобную позу и место в классе, если найденное положение не устраивает вас, перемените его. Не мешает ли вам что-нибудь? Руки – их некуда деть. Займите их чем-нибудь необходимым. Пройдите по классу, поищите удобный темп ходьбы, ритм. Нашли? Идите. А можно ли найти еще лучшее положение именно для вас? Ищите. Вы ходите, сложа руки за спиной, нет, так вам неудобно – на груди; ищите. Удобная поза, наиболее свойственный вам темп движения будут способствовать вашему нормальному самочувствию в классе.

6. «ГРАНИ СХОДСТВА»

«А теперь поразмышляем о том, что же нас объединяет в этом мире – таких разных, часто непонятных для других.

Для этого нужно выбрать себе партнера и сесть рядом с ним, взяв при этом чистый лист бумаги и ручку.

Напишите заголовок «Наше сходство» и поставьте двоеточие.

Посмотрите внимательно на человека, сидящего рядом с вами. Он не похож на вас. Другой характер, рост, вес, цвет волос или глаз? Наверное, вы видите очень много различий. И это естественно, ведь он – другой.

Но сейчас подумайте о том, что вас объединяет, в чем ваше сходство? Ведь оно есть.

Только нельзя об этом спрашивать вашего партнера. В течение 4–5 мин. вы будете молча работать, заполняя ваш листок под заголовком «Наше сходство», думая об этом человеке и о себе одновременно, ведь нельзя написать о сходстве, думая только о ком-то одном.

При этом постарайтесь написать не только о чисто физических или биографических признаках, которые характерны для вас обоих. Они, разумеется, важны, но поразмышляйте больше о психологических качествах, которые вас могут объединять. Что это? Вы оба общительны и добры? Или оба молчаливы и замкнуты?

Именно это стиль рекомендуется для ваших записей.

Мы оба(е) добрые;

Мы оба(е) тактичные;

Мы оба(е) приятные в общении;

Мы оба(е) любим слушать музыку и т. д.

После того, как вы закончите перечисление сходств, нужно передать списки друг другу, чтобы выразить свое согласие или несогласие с тем, что написал ваш партнер.

Если вы ничего не имеете против его записей, – они остаются в списке. Если вас что-то не устраивает, вы просто вычеркиваете какую-то запись, тем самым давая понять, что ваш партнер ошибся.

После взаимного анализа вы можете обсудить результаты работы, особенно если есть вычеркнутые записи.

КОММЕНТАРИЙ

Во время выполнения этого упражнения ведущий должен внимательно следить за тем, чтобы участники не общались между собой. На время работы целесообразно включить легкую музыку.

После выполнения этюда следует провести общегрупповое обсуждение его результатов и ощущений участников, давая

возможность высказаться всем.

7. АНКЕТИРОВАНИЕ «ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ»

Последней процедурой каждого занятия является заполнение анкеты «Обратная связь»

«Обратная связь»

Тренинговое имя участника

_____

Дата занятия

_____

1. Степень включенности: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 0

Что мешает тебе быть более включенным в занятие?

_____

_____

2. Твои основные ошибки в ходе занятий:

а) по отношению к себе

_____

_____

б) по отношению к группе

_____

_____

в) по отношению к ведущему

_____

_____

3. Самые значимые для тебя эпизоды, упражнения, во время которых удалось сделать определенный «прорыв», что-то лучше понять в себе, в чем-то разобраться

_____

_____

_____

4. Что тебе очень не понравилось в предыдущем занятии? Почему? _____

_____

_____

_____

5. Твои замечания и пожелания ведущему (по содержаннию, по форме и т. п.)

_____

_____

_____

КОММЕНТАРИИ

Ведущему целесообразно заготовить бланки анкеты (если есть

такая возможность). Если бланков нет, ведущий просто зачитывает вопросы, а участники на чистом листе бумаги пишут ответы на них, а затем сдают ведущему.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ. Дневник «МОИ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими ощущениями, которые возникают в процессе общения с разными людьми, и о работе с аналитической таблицей «Круг общения».

Занятие четвёртое

Цель занятия – продолжить работу по самоанализу, совершенствованию умений эффективного общения, коммуникативных навыков.

1. «ВОЛШЕБНОЕ СЛОВО»

Одним из основных коммуникативных умений, которыми должен овладеть общительный человек, является умение говорить «волшебные слова». В самом начале разговора нужно расположить собеседника к себе, сказать несколько слов, которые помогли бы вам установить более теплые и приятные отношения. Мы уже научились говорить комплименты, подчеркивая основные достоинства собеседника.

Сегодня мы вспомним некоторые «волшебные слова» и выражения типа: пожалуйста, спасибо, будьте любезны, благодарю вас, извините и т. п. Какие ещё «волшебные слова» вы знаете? Прошу высказываться. При этом желательно обосновать, в каком случае то или иное слово будет уместным и даст нужный эффект.

А теперь в ходе взаимных приветствий и контактов постарайтесь употреблять их, каждый раз сознательно отмечая собственные ощущения и реакцию партнёра».

Участники, свободно передвигаясь по комнате, должны приветствовать друг друга, используя те волшебные слова», которые они вспомнили во время общего обсуждения.

Время на приветствия 4–5 мин. Желательно подойти к возможно большему числу участников.

КОММЕНТАРИЙ

Участников необходимо настроить на серьёзную работу, так как многим кажется, что это слишком простое задание. Поэтому при проведении этюда целесообразно периодически останавливать работу для фиксации впечатлений и новой установки.

В дальнейшем следует постоянно обращать внимание участников на необходимость использования «волшебных слов» в процессе общения.

2. «МОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

«Основное внимание при анализе дневников нужно обратить на характеристику типа отношений, общения) с тем людьми, имена которых вы записали в таблице общения».

Для этого объединитесь в микрогруппы по 4–5 человек и обсудите ваши записи».

КОММЕНТАРИЙ

Перед началом обсуждения участникам следует напомнить основные вопросы, по которым можно судить о типе отношений (общения) с тем или иным человеком.

3. «РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ, НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ И СОСРЕДОТОЧЕННОСТИ»

Разговаривайте в роли педагога с кем-нибудь из коллег. При этом не теряйте из виду остальных (темы разговора – импровизационно-педагогические). И здесь могут даваться вводные задания.

Представьте, что вы – ученики класса, слушайте команду встаньте в строй по росту, теперь встаньте в алфавитном порядке по фамилиям, затем – по именам. Теперь посмотрите на цвет волос друг друга. Запомнили? Встаньте по цвету волос: впереди самые темные и т. д.

Вы вошли в класс, и ваше внимание рассеялось; соберите его «по кругам» (К. С. Станиславский): сосредоточьтесь на каком–нибудь ученике – это «малый круг» внимания, расширьте круг внимания до «среднего» – группа учащихся; после этого можно организовывать «большой круг» – весь класс. Как только почувствуете, что внимание рассеивается, начните все сначала. Это упражнение выполняется многократно с вводными заданиями. Оно помогает сформировать непрерывное, устойчивое внимание, навыки перераспределения внимания, сосредоточенности в общении.

4. «УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБЩЕНИЕМ»

Описание. Предлагается испытать себя в следующих ситуациях.

Представьте, что вы классный руководитель и вам необходимо сразу после уроков мобилизовать класс на сбор металлолома.

На школьном вечере ученица 9 класса отказалась танцевать с одноклассником, ученица ответила на его приглашение грубо – поговорите с ней.

Девятиклассник отказывается заниматься литературой: не учит материал, пропускает уроки, мотивируя тем, что он избрал себе в будущем техническую специальность и литература ему не нужна, – вы стараетесь его переубедить.

На перемене старшеклассник обидел второклассника – поговорите со старшеклассником.

5. «ПОЧЁТНЫЙ ГОСТЬ»

Доброволец садится на стул в середине круга – это «почетный гость». Каждый участник должен его невербально поприветствовать. Остальных можно разделить на две подгруппы, тогда приветствия поступают по очереди из одной и из другой подгруппы.

6. «ГРАНИ РАЗЛИЧИЯ»

«На прошлом занятии мы с вами уже работали в парах, определяя, чем вы похожи друг на друга. Теперь нужно снова сесть рядом с прежним собеседником.

Попытайтесь вспомнить, что же вас объединяет? О чем вы писали в прошлый раз? Если за время, прошедшее после последнего занятия, у вас появились еще какие-то дополнительные соображения о том, что вас может объединять, чем вы похожи друг на друга, поделитесь этим со своим партнером.

На это отводится 2–4 мин.

А теперь возьмите новый лист бумаги и напишите название «Наши различия».

Посмотрите внимательно на человека, сидящего рядом с вами. Он похож на вас. Вы только что об этом говорили. Но в чем-то он отличается от вас. Что это? Другой тип темперамента? Иные привычки и взгляды на жизнь? Наверное, вы видите очень много различий. И это естественно, ведь он – другой.

Подумайте о том, чем вы *различаетесь,* в чем вы разные?

Только нельзя об этом спрашивать вашего партнера. В течение 4–5 мин. вы будете молча работать, заполняя ваш листок, думая об этом человеке и о себе одновременно, ведь нельзя написать о различии, думая только о ком-то одном.

При этом постарайтесь написать не только о чисто физических или биографических различиях. Они, разумеется, важны, но поразмышляйте больше о психологических характеристиках. В чем вы не похожи друг на друга? Один

общительный, а другой замкнутый? Один очень принципиален, а другой мягок и уступчив во всем?

Рекомендуется следующий стиль ваших записей.

Ты более общителен (общительна), чем я;

Ты более тактичен (тактична), чем я;

Ты менее принципиален (принципиальна), чем я;

Ты менее уступчив(а) в разговоре, чем я.

После того, как вы закончите перечисление различий, передайте списки друг другу, для того чтобы выразить свое согласие или несогласие с тем, что написал партнер.

Если вы согласны с его записью, то она остается в списке, если нет, вы просто вычеркиваете эту запись, тем самым, давая понять, что партнер ошибся в своем утверждении.

После такого взаимного анализа вы можете обсудить результаты работы, особенно если есть вычеркнутые записи».

КОММЕНТАРИЙ

Во время этого упражнения ведущий должен внимательно следить за тем, чтобы участники не общались между собой. На время работы целесообразно включить легкую музыку.

По окончании этюда следует провести общегрупповое обсуждение его результатов и ощущений участников, давая возможность высказаться всем.

7. «НЕОБИТАЕМЫЙ ОСТРОВ»

Участники садятся в большой круг, и ведущий объясняет правила предстоящей игры:

«В результате кораблекрушения вы оказались на необитаемом острове. На нем богатый животный и растительный мир, но жизнь полна опасностей: ядовитые растения и животные, ливневые дожди, короткий, жестокий холод, визиты каннибалов с соседних островов.

В ближайшие несколько лет вы не сможете вернуться к нормальной жизни, в родные края. Ваша задача создать для себя нормальные условия, в которых вы могли бы выжить.

Поймите серьезность и опасность происшедшего. Люди иногда в этих обстоятельствах теряют человеческий облик, вспыхивают ссоры и драки со смертельным исходом. Тут не место для развлечений и болтовни – вам надо есть и пить, обустроить себе жилье, чтобы солнце не спалило вашу кожу, и вы могли укрыться в сезон дождей от ливней, а зимой от холодов.

Вам нужно освоить остров, организовать на нем хозяйство. Нужно наладить и социальную жизнь: распределить основные функции и обязанности.

Следует продумать и то, каким образом эти функции и

обязанности будут выполняться.

Прежде всего, решите вопрос о власти. Какой она будет на вашем острове? Кто будет принимать окончательное решение? Все жители острова единогласно (консенсус) или простое большинство, или группировка самых авторитетных жителей, или единолично лидер? И каким образом будет контролироваться выполнение? Под страхом наказания, смерти?

Как будет распределяться пища? Поровну? По трудовому вкладу? Может быть, больше сильным, чтобы лучше работали? Или слабым, чтобы выжили?

Имеет ли право человек жить на вашем острове, никого не слушая и никому не подчиняясь? А если такой образ жизни сделает его слабым, болезненным, обузой для других?

Какие у вас будут праздники? Сколько? Как вы их будете устраивать?

Разработайте нравственно-психологический кодекс взаимоотношений, примерно 15–20 пунктов. Правила должны быть четкими, а не абстрактными, они должны помогать решению конкретных проблем, эффективному сотрудничеству, предотвращению конфликтов и ссор.

Нужно также предусмотреть и санкции за нарушение установленных правил».

На все обсуждение и принятие правил дается 1 час и полная свобода действий в рамках задания. Нужно выбрать летописца, который будет фиксировать основные события, записывая все, что решили, как происходило обсуждение и принятие решений и т. п.

КОММЕНТАРИЙ

Задача ведущего подробно проинструктировать участников об условиях проживания на острове. Он должен ответить на все вопросы ребят, на при этом нельзя подсказывать решение проблемы. Например, не следует говорить о правилах проживания. Ведущему целесообразнее ставить вопросы, акцентируя внимание ребят на тех моментах, которые он считает наиболее важными.

Во время обсуждения ведущий не должен вмешиваться. Все отведенное время участники должны работать самостоятельно, без его помощи. Вмешаться можно лишь в том случае, если возникнет острая напряженная ситуация, способная привести к конфликту.

После игры необходимо провести её обсуждение, обратив особое внимание на стиль и манеру общения участников, на способы согласования и принятия решений, профилактику и предупреждение конфликтных ситуаций, желание и умение ребят слушать и слышать других, учитывать их мнение и т. п.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ. «Дневник «МОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими ощущениями, которые возникают в процессе общения с разными людьми; делать конкретные выводы и предпринимать практические шаги, развивающие коммуникативную сферу личности.

В дополнение к уже освоенным способам самоанализа мы рассмотрим еще один – «Событие». Для этого нужно заготовить следующую таблицу:

«СОБЫТИЕ»

Содержание события	Кого обрадовало	Кого огорчило	Кто помогал	Кто мешал
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

В графе «Содержание события» вы должны описать несколько самых важных событий из вашей прошлой или настоящей жизни. Затем в соответствии с названием каждой следующей графы вспомнить и перечислить тех людей, кого случившееся обрадовало или огорчило, а также тех, кто помогал или мешал вам.

Это также является серьезным материалом для анализа ваших взаимоотношений с окружающими. Кто и как часто радуется и огорчается по поводу того или иного события в вашей жизни? Почему?

Также важно знать, кто помогает вам, а кто мешает, кто пытается противодействовать? Почему? Может быть, вы просто не понимаете друг друга?

Итак, заполните эту таблицу и поразмышляйте о ней. А на следующем занятии вы поделитесь своими соображениями друг с другом.

Занятие пятое

Цель занятия – закрепить коммуникативные навыки и умения участников, завершить работу тренинговой группы, ответить на все вопросы, оказать необходимую психологическую поддержку и настрой на будущее.

1. «ЗДРАВСТВУЙ, МНЕ ОЧЕНЬ НРАВИТСЯ…»

Традиционная разминка, приветствия и установление контактов на этом занятии проводятся с обязательным использованием вначале фразы «Здравствуй, мне очень нравится…»

Участник вправе закончить беседу по своему усмотрению, но начало диалога должно быть именно таким: «Здравствуй, мне очень нравится…»

КОММЕНТАРИЙ

Ведущему нужно внимательно следить за тем, чтобы все участники начинали мини-беседу именно с этой фразы.

На этот этюд отводится 10–12 мин. Затем проводится обсуждение содержания диалогов. О чем чаще всего участники говорили друг другу, вспоминали, начиная беседу?

Кроме того, обязательно выяснить впечатления, которые сложились у участников от одной и той же фразы, но услышанной от различных людей и с разной интонацией.

2. «МОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

Сегодня у нас есть последняя возможность тщательно поработать с дневниками «Мой стиль общения» и с таблицами «Событие».

Мы сейчас сядем в большой круг и обсудим ваши наблюдения, которые вы записали. Можете зачитывать отдельные записи, можете их дополнительно комментировать, т. е. добавлять новые впечатления. У всех участников есть право задавать любые вопросы по теме вашего высказывания».

КОММЕНТАРИИ

Перед обсуждением записей из дневника и таблицы «Событие» ведущему целесообразно напомнить участникам о порядке работы с таблицей «Событие».

3. Тест: «КОММУНИКАТИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ДИАЛОГУ С РЕБЁНКОМ»

Выберите один из трех вариантов ответа на поставленные вопросы.

1. Кто из учащихся, на Ваш взгляд, нуждается в доверительной беседе?

а) неуспевающий;

б) недисциплинированный;

в) каждый.

2. Каковы Ваши действия, если ребёнок явно уклоняется от

беседы?

а) требую, чтобы он остался после уроков;

б) предлагаю выбрать подходящий день;

в) терпеливо жду удобного случая.

3. Какие воспитательные цели для Вас являются приоритетными в беседе с ребёнком?

а) уточнение мотивации поведения;

б) помощь в обретении чувства личной ответственности за поступки;

в) побуждение к осознанию своих ошибок.

4. Как Вы предпочитаете обращаться к учащемуся?

а) на «Вы»;

б) на «ты»;

в) по имени, а не по фамилии.

5. С чего начинаете беседу?

а) с постановки конкретных вопросов;

б) с создания доверительной атмосферы;

в) с сообщения цели разговора.

6. На чем акцентируете свое внимание?

а) на содержании получаемой информации;

б) на подтексте речевых высказываний;

в) на манерах, внешности ребёнка.

7. Как часто ставите прямые вопросы?

а) часто;

б) редко;

в) никогда.

8) Какая ситуация у Вас складывается чаще?

а) больше говорите Вы;

б) больше говорит ребёнок;

в) Вы и ребёнок говорите пропорционально.

9. Какие педагогические действия считаете предпочтительными в беседе с ребёнком?

а) внимательно слушаю, чтобы понять внутренний смысл его слов;

б) на равных обмениваюсь мыслями и чувствами;

в) побуждаю выслушивать меня, чтобы оказать необходимое воздействие;

10. Что Вас воодушевляет в собеседнике?

а) самокритичность;

б) доверие;

в) желание понравиться.

11. Каковы Ваши реакции на детский обман?

а) открыто выражаю возмущение;

б) терпеливо выслушиваю без комментариев, чтобы лучше

понять причины;

в) объясняю, почему обманывать стыдно.

12. Какие проявления ребёнка внушают Вам большую тревогу?

а) скрытность;

б) агрессивность;

в) лживость.

13. Что Вы считаете педагогически целесообразным?

а) добиться от ребёнка согласия с Вами;

б) побуждать к открытой критике Вашей позиции;

в) поощрять стремление отстаивать свою точку зрения.

14. Какое настроение Вы стремитесь инициировать у ребёнка к концу беседы?

а) раскаяние в ошибках и действиях;

б) уверенность в способности самому решать свои проблемы;

в) неудовлетворенность собой.

15. Какие чувства Вы переживаете чаще по окончанию беседы?

а) огорчение, так как не добиваюсь искреннего раскаяния ребёнка в неблаговидных поступках;

б) удовлетворение, потому что становлюсь ближе ему;

в) уверенность, что найден правильный путь в его воспитании.

16. Какую беседу считаете педагогически результативной?

а) если она помогла лучше понять ребёнка;

б) если она помогла ему понять себя;

в) если она помогла ребёнку лучше понять Вас.

17. Что Вам дает диалог с ребёнком в личностном плане?

а) свежий взгляд на мир;

б) импульс к самосовершенствованию;

в) более адекватное представление о резервах детской личности.

Оценка:

вариант а – 3 балла; вариант б – 5 баллов; вариант в – 3 балла.

Если Вы набрали более 55 баллов, то можно констатировать достаточный уровень коммуникативной готовности к диалогу с ребёнком. Общая сумма менее 55 баллов свидетельствует о недостаточном уровне.

4. «СОЗДАНИЕ РИСУНКА ПО КРУГУ»

Все сидят в кругу. У каждого участника чистый лист бумаги и ручка. За одну минуту все что-нибудь рисуют на своих листах. Далее передают свои листы соседу справа. Дорисовывают что-

нибудь за одну минуту и опять передают соседу справа. Игра идет, пока лист не вернется к хозяину.

5. «ЧЕМОДАН»

Это основная процедура данного занятия. Организуется и проводится она следующим образом. Один из участников выходит из комнаты, остальные начинают «собирать ему в дальнюю дорогу чемодан» (ведь действительно скоро расставание и нужно помочь человеку в его дальнейшей жизни).

В этот «чемодан» складывается то, что, по мнению группы, поможет их товарищу в общении с людьми, т. е. те положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке.

Но обязательно отъезжающему напоминается о том, что будет мешать в дороге, т. е. его отрицательные качества, которые необходимо побороть, чтобы его жизнь стала более приятной и продуктивной.

Для проведения этой большой и сложной работы следует выбрать «секретаря», который на листе бумаги будет записывать для каждого участника (вышедшего из комнаты) все положительные и отрицательные качества, названные группой.

Мнение того или иного члена группы должно быть поддержано большинством. Только после прямого голосования оно вписывается «секретарем» в лист участника.

При наличии возражений, сомнений лучше воздержаться от спорного качества, но если кто-то настаивает, можно записать такое качество, обязательно указан автора особого мнения.

В лист «отъезжающего» участника нужно записать не менее 5–7 качеств как положительных, так и отрицательных.

Затем участнику, который выходил из комнаты и все время, пока группа работала, собирая ему «чемодан», отсутствовал, зачитывается и передается этот список. У него есть право задать любой вопрос, если что– то не совсем понятно из того, что записал «секретарь».

Выходит следующий участник (по мере психологической готовности), и вся процедура повторяется. И так до тех пор, пока все члены группы не получат свой «чемодан».

КОММЕНТАРИЙ

Работа в этом этюде трудная, особенно, когда речь идет об отрицательных качествах человека. Но группу следует настроить на необходимость и важность этой процедуры для их дальнейшей жизни. Целесообразно делить лист бумаги, на котором «секретарь» записывает мнение группы, на две части вертикальной

чертой. При этом на левой части ставить знак «+», а на правой – «-». Это означает, что в левой части листа записываются все положительные, сильные стороны личности, а в правой – отрицательные, слабые. Это способствует большей систематизации, да и участнику легче разобраться со своим «чемоданом».

6. «БОЛЬШЕ ВСЕГО МНЕ ПОНРАВИЛОСЬ»

Участники садятся в большой круг для проведения заключительных посиделок, во время которых есть возможность высказать свои впечатления, задать любому человеку вопрос или сказать ему то, что не успел во время занятий.

Мне больше всего на этих занятиях понравилось…

… как ты (обращаясь к кому-то из членов группы);

… как мы (обращаясь ко всей группе);

Мне не понравилось, что… и т. п.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ. Дневник «МОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ»

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими ощущениями, которые возникают в процессе общения с разными людьми, делать конкретные выводы и предпринимать практические шаги, развивающие коммуникативную сферу личности.

Это желательно делать и в дальнейшем, несмотря на то, что занятия закончились.

ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ

Ведущий должен ответить на все вопросы участников, дать возможность им задавать любые вопросы друг другу. Ни один из них не должен остаться без ответа.

Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
2. Вачков И.В. Введение в тренинговые технологии. Психологическое сопровождение выбора профессии/Под ред. Л.М. Митиной. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта,1998.
3. Вачков И.В. Основные виды тренинговых групп в западной практической психологии// Деп. в ИТОП РАО. № 20–96. М., 1996.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. М.: Издательство «Ось 89», 2000.

5. Вачков И.В. Психологический тренинг как средство развития профессионального самосознания педагогов// Школа здоровья. 1995. № 3.

6. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980.

7. Деркач А. А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. Вып. 1–2. М.: Луч, 1993.

8. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд. ЛГУ, 1985.

9. Завьялова Ж.В. Путь тренера. СПб.: Речь, 2002.

10. Захаров В.П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: методические указания. Л.: ЛГТУ, 1990.

11. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Учебное пособие. Л.: ИЗД-во ЛГУ, 1989.

12. Игры-обучение, тренинг, досуг…/ Под ред. В.В. Петрусинского: В 7 кн.-М.: Новая школа, 1994.

13. Казарцева О.М. Культура речевого общения: Теория и практика обучения. Учеб. пособие. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.

14. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург: ИЗД. АРД ЛТД, 1997.

15. Коротаева Е.В. Игровые модули общения: учебные материалы к тренингу. Екатеринбург, 1995.

16. Лойшен Ш. Психологический тренинг умений. СПб.: Питер, 2001.

17. Макаров Ю.В., Исаков В.В. Тренинг как объект психологического анализа. СПб., 1996.

18. Макшанов С.И. Психология тренинга. СПб., 1997.

19. Петровская А.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд. МГУ, 1980.

20. Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли других по их жестам. Новгород: Ай Кью, 1992. – 264 с.

21. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2000.

22. Прутчинков А.С. Школа жизни: Методические разработки социальнопсихологических тренингов. М.: МООД и М «Новая цивилизация», Педагогическое общение в России, 2000. – 192с.

23. Психогимнастика в тренинге/ Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь,

2000.

24. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 224 с.

25. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности. СПб.: Речь, 2002.

26. Шипицина Л.М. и др. Основы коммуникации. СПб.: Образование,

1993. – 130 с.

Приложение 2

Тематическое планирование спецкурса «Профессионально-педагогическое общение учителя»

№ п/п	Название темы	Содержание	Всего часов	Аудит.		Сам. раб.
				Лекц.	Семинар.	
1.	Педагогика общения как инновация	К истории вопроса. Общение как психолого-педагогическое понятие. Коммуникативная компетентность учителя.	6	2	2	2
2.	Основные характеристики профессионально-педагогического общения	Цели профессионально-педагогического общения. Функции профессионально-педагогического общения. Содержание профессионально-педагогического общения. Средства профессионально-педагогического общения. Структура профессионально-педагогического общения	10	4	4	2
3.	Уровни общения педагогов и учащихся	Примитивный уровень. Манипулятивный уровень. Стандартизованный уровень. Конвенциональный уровень. Игровой уровень. Деловой уровень. Духовный уровень. Многоуровневый характер общения.	10	4	4	2
4.	Стиль профессионально-педагогического общения	Стиль педагогического общения и его виды. Индивидуальный стиль общения педагога	6	2	2	2
5.	Технология профессионально-педагогического общения	Стадии профессионально-педагогического общения. Речевые способности и их роль в педагогическом общении. Средства, повышающие эффективность коммуникативного воздействия. Педагогическое общение как взаимодействие	10	4	4	2

6.	Эффективные технологии общения	Технология беспроблемного общения Т. Гордона. Технология подлинного общения Э. Берна. Технология спонтанности Ф. Перлза. Технология моделирования успеха в общении Р. Бэндлера и Дж. Гриндера. Технология идеального общения Ч. Тойча и Дж. Тойч	10	4	4	2
7.	Общение в конфликтных ситуациях	Основные признаки конфликта. Разновидности конфликтов. Стадии развития конфликта. Способы разрешения конфликта	10	4	4	2
8.	Рефлексия, доверие и ответственность как потенциал плодотворного общения	Психологическая наука о рефлексии. Что такое доверие. Уроки ответственности	6	2	2	2
	Итого:		68	26	26	16

notes

Примечания

1

Конференции, семинары, круглые столы, симпозиумы